

Políticas Públicas na Educação Brasileira

Miriam Adalgisa Bedim Godoy
Sandra Aparecida Machado Polon
(Organizadoras)



Miriam Adalgisa Bedim Godoy
Sandra Aparecida Machado Polon
(Organizadoras)

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Atena Editora
2017

2017 by Miriam Adalgisa Bedim Godoy & Sandra Aparecida Machado Polon

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Profª Drª Adriana Regina Redivo – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª. Drª. Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª. Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª. Drª. Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG) |
|---|
|---|

P769

Políticas públicas na educação brasileira / Organizadoras Miriam Adalgisa Bedim Godoy, Sandra Aparecida Machado Polon. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2017.

573 kbytes

Formato: PDF

ISBN 978-85-93243-49-3

DOI 10.22533/at.ed.493172311

Inclui bibliografia

1. Educação e estado - Brasil. 2. Escolas – Organização e administração. I. Godoy, Adalgisa Bedim. II. Polon, Sandra Aparecida Machado. III. Título.

CDD-379.81

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

2017

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Atena Editora

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

Sumário

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO I POLÍTICA, GESTÃO E DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA <i>Miriam Adalgisa Bedim Godoy e Sandra Aparecida Machado Polon</i> | 6 |
| CAPÍTULO II A MISSÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA SOCIEDADE EMPREENDEDORA: DESAFIOS PARA A GESTÃO <i>Raimunda Maria da Cunha Ribeiro</i> | 19 |
| CAPÍTULO III A DIMENSÃO DO TRABALHO DOCENTE SOB A ÉGIDE DA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL NA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR <i>Noádia Munhoz Pereira</i> | 35 |
| CAPÍTULO IV AGENTES DE IMPLEMENTAÇÃO: UMA MANEIRA DE ANALISAR POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA <i>Livia Cristina Ribeiro dos Reis</i> | 49 |
| CAPÍTULO V EAD E A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: IMPLICAÇÕES ENTRE A LEGISLAÇÃO E A POLÍTICA EDUCACIONAL <i>Alexsandra dos Santos Oliveira</i> | 64 |
| CAPÍTULO VI O TRABALHO DE DIRETOR DE ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO-ACRE: ENTRE AS POLÍTICAS DE RESULTADOS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA <i>Lúcia de Fátima Melo e Ednaceli Abreu Damasceno</i> | 77 |
| CAPÍTULO VII O FEDERALISMO EDUCACIONAL E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS - PAR: A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO NO MUNICÍPIO CANAVIEIRAS - BA <i>Darluce Andrade de Queiroz e Ana Paula Souza Báfica</i> | 92 |
| CAPÍTULO VIII O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CICLO DA POLÍTICA <i>Sílvia Maria Oliveira de Souza e Luis Carlos Sales</i> | 106 |
| CAPÍTULO IX PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): CONFIGURAÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL <i>Gildecil Santos Pereira e Odete da Cruz Mendes</i> | 120 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO X | |
| GESTÃO DOS RECURSOS PÚBLICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DOS SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E CONSELHEIROS DO FUNDEB EM MUNICÍPIOS DO NORDESTE BRASILEIRO | |
| <i>Patrícia Maria Uchôa Simões, Juceli Bengert Lima e Manoel Zózimo Neto</i> | 133 |
| CAPÍTULO XI | |
| PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO E FINANCIAMENTO | |
| <i>Bartolomeu José Ribeiro de Sousa e Rose Cleia Ramos da Silva</i> | 147 |
| CAPÍTULO XII | |
| O REGIME DE COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO: CENÁRIO DOS MUNICÍPIOS BAIANOS QUANTO À ELABORAÇÃO E ADEQUAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO | |
| <i>Luzinete Barbosa Lyrio e Jean Mário Araújo Costa</i> | 165 |
| CAPÍTULO XIII | |
| PROFISSÃO PROFESSOR: UMA ESCOLHA FEITA A PARTIR DA VIVÊNCIA NO PIBID | |
| <i>Cláudia Alves da Silva e Antônia Sueli da Silva Gomes Temóteo</i> | 178 |
| CAPÍTULO XIV | |
| AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O NOVO CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO | |
| <i>Sara Rozinda Martins Moura Sá dos Passos e Jane Rangel Alves Barbosa</i> | 190 |
| CAPÍTULO XV | |
| O ENSINO DE SURDOS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A ESTRUTURA E RECURSOS DE MUNICÍPIOS CEARENSES | |
| <i>Germana Costa Paixão e José Nelson Arruda Filho</i> | 203 |
| CAPÍTULO XVI | |
| SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME): A REALIDADE DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO NO CAMPO NA MESORREGIÃO DE CAMETÁ/PA | |
| <i>Maria Sueli Correa dos Prazeres e Odete da Cruz Mendes</i> | 218 |
| CAPÍTULO XVII | |
| ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA E O DIREITO À CAPACITAÇÃO PARA O TRABALHO: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL | |
| <i>Amanda Maximo Silva e Rosa Elisa Mirra Barone</i> | 231 |
| CAPÍTULO XVIII | |
| CARNAVAL E SAMBA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR | |
| <i>Claudio Oliveira Fernandes e Irandi Pereira</i> | 245 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO XIX | |
| EDUCAÇÃO E IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL | |
| <i>Jorge Fernandes</i> | 257 |
| | |
| CAPÍTULO XX | |
| PROJETO PORONGA: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM | |
| <i>Emilly Ganum Areal e Lúcia de Fátima Melo</i> | 270 |
| | |
| CAPÍTULO XXI | |
| AS DEMANDAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO: UM ESTUDO À LUZ DAS PAUTAS SINDICAIS | |
| <i>Aline Chalus Vernick Carissimi e Ana Denise Ribas de Oliveira</i> | 284 |
| | |
| CAPÍTULO XII | |
| O PROJETO DE INTRODUÇÃO DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DA PESQUISA NA ESCOLA NAVAL | |
| <i>Hercules Guimarães Honorato</i> | 295 |
| | |
| Sobre as organizadoras..... | 309 |
| | |
| Sobre os autores..... | 310 |

CAPÍTULO I

POLÍTICA, GESTÃO E DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**Miriam Adalgisa Bedim Godoy
Sandra Aparecida Machado Polon**

POLÍTICA, GESTÃO E DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Miriam Adalgisa Bedim Godoy

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Sandra Aparecida Machado Polon

Universidade Estadual do Centro-Oeste

O livro Políticas Públicas na Educação Brasileira, apresenta os resultados de análises a partir de estudos de diferentes pesquisadores brasileiros que tem como foco as políticas educacionais. Tais estudos apresentam demandas que não podem ficar restritas ao âmbito de seu próprio local de origem. São achados que contribuem com a leitura da conjuntura atual da educação. Assim, na intenção de ampliar o debate sobre as políticas educacionais organizamos o livro em dois eixos. O primeiro diz respeito “As políticas e gestão educacional no Brasil: desafios contemporâneos”. Treze artigos sustentam o eixo. O segundo destaca “Os programas e projetos sobre a diversidade: os desafios na configuração escolar”. Para tanto, oito manuscritos alicerçam a temática. Esta organização permite num primeiro momento visualizar, o ordenamento mais amplo e depois como se processa em âmbito escolar. Isso permite ao leitor identificar as trajetórias que marcam a educação no nosso país.

As produções científicas sobre políticas educacionais são vastas na academia. Contudo, isso não significa que foram exploradas todas as suas nuances. Pelo contrário a medida que a sociedade evolui e expõe suas mazelas, mais requer análises sobre as políticas implementadas na atualidade. Os desafios são diversos e estão atrelados ao tripé: proposição, implementação e avaliação. Nesta intersecção encontramos desafios na proposição inicial das políticas pelo fato de que são elaboradas muitas vezes fora da realidade das escolas, na implementação pode ser localizado a prática que muitas vezes não condiz com o proposto inicialmente sem contar as condições humanas, estruturais e organizacionais e da própria avaliação quando ocorrem perpetuam ou excluem projetos e programas pelo fato de estar articulado com grupos do poder político.

Desse modo, podemos observar que o debate sobre as políticas educacionais e gestão escolar se faz importante, necessitamos acompanhar o que é proposto na área educacional para não cairmos no engodo de acreditar que não existem saídas para as atuais crises na educação. Caminhos foram e serão apresentados com seus limites e possibilidades na sociedade capitalista que requer o domínio das tecnologias e pressiona saídas atrativas para o campo da educação. Contudo, Suchodolski (1976, p.96), lembra que “a educação organizada transforma-se numa força que auxilia realmente os homens a desenvolverem-se completamente e a criar um conteúdo completo do ensino a partir do domínio das forças produtivas”. Portanto, como indica Mészáros (1981), não se pode separar a gravidade e a intensidade da crise ideológica educacional da forma capitalista atual, pois esta se constitui como um grande desafio histórico. Isto é a especificidade da crise

ideológica atual é uma das expressões da crise estrutural das instituições capitalistas.

Desse modo, os embates tendem a evidenciar as forças atuantes na sociedade na implementação de políticas educacionais visto que, segundo Konder (2002, p. 249):

Cada grupo, ao intervir na política, ou ao se omitir em face dela, tende a acreditar que seu ponto de vista é mais adequado às necessidades ou a conveniências da humanidade do que o ponto de vista dos outros. Quando se trata do exercício do poder, aqueles que têm a posse dos grandes meios de produção inevitavelmente tendem a ficar convencidos (e tratam de convencer os demais) de que a situação que se beneficiam é, se não a melhor, ao menos a menos ruim das situações possíveis.

O Capítulo 2, intitulado “A missão da universidade pública na sociedade empreendedora: desafios para a gestão, de Raimunda Maria da Cunha Ribeiro da Universidade Estadual do Piauí, ressalta que a principal dificuldade em gerir uma universidade pública no contexto atual é verificar como está organizada sua própria gestão. Desta forma, o objetivo da autora foi o de “analisar a missão da universidade pública brasileira, no sentido de identificar o paradigma de gestão determinante na constituição de sua institucionalidade”. Para tanto a autora recorre a fontes documentais (Estatutos e Planos de Desenvolvimento Institucional) de dez instituições públicas do ensino superior sendo, respectivamente, cinco federais e cinco estaduais. A pesquisadora ressalta que por serem instituições públicas o modelo de gestão das instituições analisadas são próximos, tendo como referência a gestão democrática, a participação e o colegiado. A similitude das universidades, também, é observada nas tensões e desafios, tais como: forças econômicas e modelos empresariais; as quais são antagônicas a missão da universidade pública brasileira. Como conclui Ribeiro, em um polo a responsabilidade de cumprir com a “promoção humana e ética na formação de profissionais capazes de contribuir com a transformação do tecido social e a conseqüente melhoria de qualidade de vida das pessoas” e, em outro, “as pressões do universo capitalista, as quais remetem as instituições, de certa forma, a adotarem conceitos externos em sua governança acadêmica e institucional”, muitas vezes, esses conceitos são traduzidos em eficiência e eficácia com vistas a um ensino superior de qualidade, contudo, com fortes ranços das Ciências Econômicas.

No Capítulo 3, “A dimensão do trabalho docente sob a égide da reestruturação do capital na gestão do ensino superior”, Noádia Munhoz Pereira, verifica a atenção que é dada a dimensão política do trabalho docente. Destaca que a universidade é por excelência o berço de formação de profissionais, o que gera muitas indagações no contexto atual, tendo em vista a reestruturação do capital de cunho mercadológico redefinindo as relações de trabalho o que, também, provoca mudanças no fazer pedagógico do professor do ensino superior. Diante deste quadro a autora ressalta que um dos componentes do trabalho docente está no acompanhamento das transformações políticas educacionais e novos posicionamentos e postura frente aos

questionamentos, dúvidas, diálogo e aperfeiçoamento que a atual conjuntura exige. Desta forma, a autora busca em fontes documentais, primeira etapa do trabalho, compreender teoricamente o sentido de trabalho, a *posteriori* verifica empiricamente como o trabalhador identifica o termo qualidade em seu trabalho. Para tanto, realiza aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas em cinco gestores de universidades públicas de Minas Gerais. Tendo como fio condutor o materialismo histórico dialético a autora discute no texto conceitos imprescindíveis à análise, tais como: trabalho, educação, capital, ciência, tecnologia, dentre outros, os quais possibilitam a compreensão dos documentos analisados, bem como, a trajetória político e educacional que vem sendo delineada no ensino superior tanto em nível de gestão quanto do trabalho docente. A autora conclui que há um descompasso entre o ensino superior brasileiro, por um lado o docente não tem clareza de seu papel de pesquisador e socializador do arcabouço histórico, crítico e reflexivo do conhecimento por outro a abrangência inexorável das inovações científicas e macroeconômica da modernidade.

O Capítulo 4, Lívia Cristina Ribeiro dos Reis, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiânia – Goiás, apresenta o debate sobre os “Agentes de implementação: uma maneira de analisar políticas públicas na educação brasileira, a pesquisadora fez referência sobre o campo vasto e rico de estudos que discutem as políticas públicas de diversas perspectivas e abordagens. Contudo, identifica que há lacuna na literatura brasileira sobre o papel e a importância dos agentes de implementação. O que a levou a algumas indagações como, por exemplo: “Quem são esses atores”? “O que fazem”? “Como atuam”? “Com quem se relacionam e de que forma influenciam a gestão de políticas públicas”? Para elucidar os questionamentos a autora busca na literatura mapear os modelos de formulação e análise de políticas públicas. Destaca que no Brasil há uma diversidade de abordagem teórica que visa compreender as políticas públicas. De acordo com a autora um modelo clássico é agenda, formulação, implementação e avaliação. Contudo, na prática essas etapas de política não se apresentam tão claras e definidas. Reis salienta a necessidade de mais pesquisas que analisem a função dos agentes de implementação da política educacional, não perdendo de vista o contexto histórico, político, social, econômico e cultural, assim como, vislumbrar novas perspectivas que alcancem a todos os sujeitos do processo (alunos, professores, gestores e as comunidades locais).

No Capítulo 5, “EAD e a formação de gestores escolares: implicações entre a legislação e a política educacional” de autoria de Alexandra dos Santos Oliveira, representante das Universidades Federais de Santa Catarina/UFSC e do Espírito Santo/UFES e da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica/ES apresenta os resultados de um trabalho de conclusão de curso de Especialização em Gestão e Docência na EaD. A pesquisadora analisa a formação continuada de gestores escolares tendo como referência o programa nacional de escola de gestores. A proponente inicia o texto trazendo os marcos legais da política de EaD, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) com vistas a compreensão dos princípios da estrutura e da organização dessa modalidade no que se refere a capacitação de gestores da educação básica. Para analisar o Programa Nacional Escola de Gestores

Oliveira se embasa em três estudos de três estados federativos, a saber: Paraná; Acre e Goiás. Cada estudo foi desenvolvido por diferentes autores, os quais são citados no texto e ressaltam os pontos e contraponto do referido programa desenvolvido nos estados brasileiros. A pesquisadora conclui o estudo pontuando os limites (tempo, evasão e elaboração do trabalho de conclusão de curso – TCC), tensões e necessidades de adaptações curriculares para cursos vindouros.

O Capítulo 6, “O trabalho de diretor de escola na rede municipal de ensino de Rio Branco-Acre: entre as políticas de resultados e a gestão democrática, das pesquisadoras Lúcia de Fátima Melo e Ednaceli Abreu Damasceno, analisa a partir das políticas educacionais implementadas no município como se desenvolve o trabalho dos gestores escolares da Educação Básica. As autoras realizam uma revisão de literatura e pesquisa documental sobre a temática e aplicação de questionários aos diretores escolares. De maneira geral as questões versam sobre gestão democrática, implicações governamentais, indicadores de qualidade, avaliação externa, estratégias e ações. Os diretores ressaltam como marco positivo e favorecedor da gestão democrática a elaboração do projeto político pedagógico, a organização do conselho escolar e a participação da comunidade escolar. No entanto, pontuam a cobrança generalizada pelos indicadores/aumento de qualidade/desempenho educacional. O que acaba influenciando o aspecto psicoemocional dos gestores. Sobre a melhoria do desempenho educacional os governantes fazem menção a algumas estratégias, tais como: combate a evasão escolar, reforço pedagógico, formação continuada dos educadores, materiais didáticos apropriados ao ensino da língua portuguesa e matemática, professores qualificados, cumprimento da carga horária e dias letivos, dentre outros. Tanto os diretores escolares quanto a gestão da secretaria municipal de educação destacam que essas estratégias implicam significativamente no IDEB. Para Melo e Damasceno as exigências atuais na função de diretor são inúmeras, o que influencia em seu trabalho enquanto gestor, bem como, repercute no funcionamento da escola onde trabalham.

O Capítulo 7, “O federalismo educacional e o plano de ações articuladas – PAR: a experiência de gestão no município Canavieiras - BA”, de Darluce Andrade de Queiroz e Ana Paula Souza Báfica, ambas, mestres em Formação Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica - DCIE/UESC, realizam uma avaliação teórica do processo de implantação e implementação do Plano de Ações Articuladas – PAR, em destaque a observação dos recursos financeiros advindos pelo FNDE para o desenvolvimento do programa no município estudado. Ademais, salientam se as políticas públicas por meio do Plano de Metas Todos pela Educação correspondem na melhoria do desempenho dos educandos se efetivam na prática. Para alcançar os objetivos propostos analisam vários documentos referentes ao PAR do município supracitado. Didaticamente o plano está subdividido em quatro categorias, ou seja: Gestão Educacional; Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infra Estrutura Física e Recursos Pedagógicos. Salientam que houve avanços e limites na implementação das quatro categorias. No entanto, há muita

contradição a ser superada, sobretudo, no que se refere à gestão dos recursos financeiros, pois o município está subjugado à política centralizadora de ações, tornando-se um mero “bedel de valor” a execução de tarefas. Além disso, as autoras destacam a necessidade de os gestores juntamente com a comunidade lutarem contra uma política cristalizada buscando mais autonomia nas ações e efetivação da democracia.

No Capítulo 8, Sílvia Maria Oliveira de Souza e Luis Carlos Sales, ambos, da Universidade Federal do Piauí, apresentam o texto intitulado “O programa mais educação: uma análise do ciclo da política. Neste discutem, brevemente, a trajetória da educação integral e a gênese do Programa Mais Educação por meio da legislação, documentos históricos e teóricos que estudam a temática. De acordo, com os autores a educação em tempo integral remonta a década de 30, ou seja, no Manifesto dos Pioneiros da Educação já se impunha a bandeira de uma escola única, laica, obrigatória, gratuita, de cunho público e perspectiva neoliberal. Tendo como referência a década de trinta do século passado, os pesquisadores realizam, a partir desse período, uma reflexão histórica do delineamento da educação integral no país culminando em 1991 na criação dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CIACs e, mesmo após a mudança de presidente houve continuidade ao projeto, o qual sofreu alguns ajustes, dentre eles a nomenclatura passando a ser denominado de Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC. Em 2007 a discussão em torno de uma educação em tempo integral se intensifica e o Programa Mais Educação (PME) é instituído pelo governo federal como política pública. Para ser implementado o PME os municípios deveriam atender alguns critérios, dentre eles, ter assumido o Compromisso Todos pela Educação. Os pesquisadores consideram que apesar de a educação integral estar em ribalta há quase um século e dos esforços de sua implementação, ainda, há muito que se realizar efetivamente, pois o atual Programa não abarca a todos e a democratização, universalização educacional, igualdade de oportunidades de aprendizagens, direitos esses fundamentais à cidadania plena, são vislumbradas em termos de utopia.

Plano de ações articuladas (PAR): configurações da gestão educacional na rede de ensino municipal é o título do Capítulo 9, desenvolvido por Gildeci Santos Pereira e Odete da Cruz Mendes, representantes da Universidade Federal do Pará. As autoras iniciam o manuscrito contextualizando historicamente o conceito de administração até culminar no termo gestão, termo este em destaque na contemporaneidade. Ao fazerem essa imersão histórica as pesquisadoras constataram que o conceito administração tem uma forte associação ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, com ênfase no modelo empresarial de taylorista-fordista. A partir da década de 1990 uma nova reconfiguração política se estrutura, o que exige novas posturas dos cidadãos, dentre elas a ampliação do nível de participação, ou seja, emitir opinião sobre a qualidade dos serviços prestados pelo Estado. A ampliação do nível de participação do sujeito não se efetiva em termos isolados e sim em grupo o que favorece a construção de conselhos. Sugere-se assim, a gestão democrática com a incumbência de romper com a concepção tecnicista e neutra propiciando maior espaço político e

participativo nas decisões escolares. Tal conceito é fortemente observado nas políticas educacionais, em especial, no Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” o qual no campo escolar se materializa por meio do Plano de Ações Articuladas. Desta forma, as proponentes do estudo analisam o Plano à luz da concepção de gestão democrática e sua efetivação nos municípios. Concluem que, por um lado, o Plano favorece o nível de participação dos sujeitos, sobretudo, nos conselhos (escolares, municipais, dentre outros), por outro, a descentralização se não for bem articulada contribui para a ingerência da União naquele que lhe compete, o que se traduz em uma pseudo-autonomia da base, participantes.

A Educação Básica tem em sua primeira etapa a Educação Infantil. Com a preocupação de verificar como os gestores, tanto secretários quanto conselheiros do FUNDEB, administram os recursos públicos para esta etapa educacional, os autores Patrícia Maria Uchôa; Juceli Bengert Lima e Manoel Zózimo Neto, da Fundação Joaquim Nabuco, discutem essa temática no Capítulo 10, com o título de “Gestão dos recursos públicos para a educação infantil: concepções dos secretários municipais do nordeste brasileiro”. O recorte apresentado faz parte de uma pesquisa maior realizada em 382 municípios abarcando os nove estados da região nordeste. Os pesquisadores analisaram a atuação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). No manuscrito é caracterizado o perfil dos participantes (secretário e conselheiros) no que se refere a gênero, nível de escolaridade, tempo de atuação na função, o mantenedor do cargo (município, estado, união, privado, sem vínculo) e quem são os segmentos (professor, aluno, pais, conselho tutelar, diretores, entre outros) representativos no conselho. Posto isto os organizadores do texto apresentam dados sobre a utilização dos recursos do Fundeb na Educação Infantil. Um dos pontos sinalizados pelos gestores e conselheiros é que houve expansão do número de atendimento na Educação Infantil com recursos oriundos do Fundeb e que esta ampliação só foi possível, por exemplo, pela melhora da infra-estrutura e investimento em formação dos docentes e profissionais da educação o que contribuiu para a melhoria da qualidade do atendimento. Em conclusão os autores ressaltam que os dados oficiais não são tão alentadores para esta etapa de ensino, porém, os participantes deste estudo se revelam motivados e empenhados a priorizar a Educação Infantil, em especial, o gerenciamento dos recursos necessários para que esta etapa educacional tenha suas necessidades atendidas.

No Capítulo 11, os autores Bartolomeu José Ribeiro de Souza e Rose Cleia Ramos da Silva, da Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá), apresentam o manuscrito intitulado “Plano municipal de educação: avaliação e financiamento. Neste os proponentes analisam e avaliam o Plano Municipal de Educação (PME), no período de 2004 a 2013, de uma cidade de grande porte do estado de Mato Grosso. Souza e Silva ratificam que o PME deve organizar objetivos, metas e estratégias que abarque a educação escolar em seus níveis e modalidades desde o nível básico até o superior. Ressaltam que a responsabilidade do PME implica em nível municipal, estadual e federal, o que sugere que ao avaliar o PME, concomitantemente, avalia-

se a forma de colaboração e a gestão democrática em nível de sistema de ensino e instituição escolar. Para a avaliação do PME os estudiosos se sustentam em quatro eixos: i. análise do conteúdo do PME: formulação, bases conceituais e coerência interna; ii. análise do contexto da formulação do Plano; iii. trajetória institucional do plano e, iv. espectro temporal e territorial. Constatam que é um grande desafio realizar um planejamento a longo prazo, o PME. O município estudado apresenta forte ranços de mando, ou seja, patrimonialista, o que repercute em descontinuidade de ações e imobilização de participação dos educadores e da sociedade em geral, o que em última análise prejudica a efetivação do PME em suas especificidades.

No Capítulo 12, “O regime de colaboração no contexto dos planos decenais de educação: cenário dos municípios baianos quanto à elaboração e adequação dos planos municipais de educação”, os autores Luzinete Barbosa Lyrio e Jean Mario Araújo Costa, da Universidade Federal de Salvador, discutem o regime de colaboração presente nos planos de 417 municípios baianos e mapeiam o contexto de elaboração e adequação desses. Os autores apresentam consistência documental que sustenta no registro da legislação a necessidade de colaboração entre as esferas (municipal, estadual e união), sendo assim, os dados levantados são otimistas, pois, 329 municípios estão sendo atendidos pelo Proam, Destarte, dos 130 municípios que estão concluídos 75 (PME) estão em processo de avaliação. A avaliação é condição *sine qua non* para identificar as fragilidades e traçar diretrizes, metas e estratégias de ação. Para os autores o apoio do Proam está contribuindo significativamente no processo de fortalecimento do regime de colaboração das esferas políticas. Desta maneira, ressaltam que os municípios podem enfrentar desafios para viabilizar o PME, o mapeamento revelou que ainda há um longo caminho a ser percorrido.

“Profissão professor: uma escolha feita a partir da vivência no PIBID”, constitui o título do Capítulo 13, de autoria de Cláudia Alves da Silva e Antônia Sueli da Silva Gomes Temóteo, respectivamente, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. No texto as autoras fazem referência às profissões tradicionalmente de destaque social e financeiro em contraponto enfatizam os cursos de licenciatura sendo o oposto desses. O que em última análise deveria ser ao contrário, ou seja, uma profissão de destaque, pois por meio da educação básica que se confere a formação integral do cidadão em seus aspectos social, cultural, filosófico, ético e estético. Os cursos de licenciaturas por serem poucos atrativos em decorrência de inúmeras situações, dentre elas as supracitadas, o governo federal cria um programa o qual incentiva por meio de bolsa financeira a inserção de acadêmicos de licenciaturas no âmbito escolar. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possibilita que o acadêmico se insira no espaço institucional de ensino com vistas a aprendizagem docente, desenvolvimento de metodologias, recursos didático-pedagógicos, atividades diferenciadas sob a supervisão de um docente do ensino superior. Sendo assim, as autoras ressaltam no texto os objetivos e as ações realizadas no PIBID, bem como, o relato de alguns participantes do programa. Inicialmente as proponentes realizam um contexto histórico do processo de implementação do programa em diferentes

instituições de ensino superior e na sequência apresentam algumas concepções dos bolsistas sobre o programa. As autoras constataam que alguns dos aspirantes a profissão docente não estão inseridos nos cursos por desejo, status social ou financeiro e, sim, por falta de oposição. Esses acadêmicos ao ingressarem no PIBID redimensionam o olhar sobre o curso em formação, pois têm a possibilidade de confrontar a teoria com a prática. Desta forma, o PIBID se constitui um importante aliado de incentivo e aprendizagem à formação docente.

O eixo “As políticas e gestão educacional no Brasil: desafios contemporâneos” é finalizado com o Capítulo 14, das autoras Sara Rozinda Martins Moura Sá dos Passos e Jane Rangel Alves Barbosa, respectivamente, da Fundação Cesgranrio e da Universidade Castelo Branco, Centro Universitário de Volta Redonda e Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, que apresentam o texto intitulado “As políticas públicas e o novo cenário da formação de professores para a educação profissional no Brasil: desafios contemporâneos no campo da formação e do trabalho”. As exigências da sociedade moderna são inúmeras, as quais acabam por intervir, significativamente, na formação de quem forma. Com o objetivo de verificar a formação docente para a Educação Profissional as autoras discutem teoricamente os desafios, as necessidades e as possibilidades de alternativas para enfrentar o contexto atual. Enfatizam que a profissão docente é orientada e reorientada por uma reflexão contínua sobre as condições que a constitui, sobretudo, no que se refere à história social, econômica e pessoal dos seus envolvidos, tendo como eixo mediador a educação e trabalho. As autoras referendam essa reflexão (educação, trabalho e cidadania) tendo como base várias resoluções que oferecem consistência teórica para a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Desta forma, o texto é delineado colocando em xeque e choque a formação docente e suas peculiaridades e a quem confere a docência em nível técnico profissional, considerando suas necessidades e especificidades. O manuscrito é concluído destacando algumas fragilidades na formação docente, dentre elas, no campo teórico e da pesquisa. Uma das esperanças é que o atual Plano Nacional de Educação se efetive na prática por meio de suas metas, tendo na valorização da profissão docente em todas as suas nuances uma realidade próxima.

O eixo dois “Os programas e projetos sobre a diversidade: os desafios na configuração escolar” têm início com Capítulo 15, dos autores Germana Costa Paixão e José Nelson Arruda Filho, ambos da Universidade Estadual do Ceará, respectivamente dos cursos, de Ciências Biológicas a Distância e Pedagogia, os quais apresentam o texto “O ensino de surdos: um olhar sobre a formação dos professores e a estrutura e recursos de municípios cearenses”. O manuscrito é iniciado ressaltando a importância da modalidade educação especial, em destaque, a educação do surdo no que se refere à formação do professor para esse público. Embora a educação especial seja uma modalidade com suas especificidades atualmente a ênfase é uma educação inclusiva de qualidade para todos. Os autores apresentam dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014, na região Nordeste e mobilizados com os resultados propõem conhecer a formação dos

professores em LIBRAS e identificar por meio desses educadores a estrutura física e os recursos disponibilizados em seus respectivos municípios para o desenvolvimento do ensino a essa população escolar. Desta forma, realizam uma pesquisa em seis cidades do estado do Ceará com duzentos professores municipais por meio da aplicação de um questionário. O instrumento continha questões de formação inicial e continuada, tempo de experiência em educação especial, nível de conhecimento em LIBRAS, orientações dos gestores quando de a matrícula de um aluno surdo, dentre outros. Os achados do estudo não são auspiciosos, pois, o conhecimento em LIBRAS se dá na maioria das vezes em uma disciplina aligeirada e com carga horária reduzida ministrada na formação docente inicial e que a formação continuada é limitada e insuficiente.

O Capítulo 16, “Sistema de organização modular de ensino (SOME): a realidade da oferta do ensino médio no campo na mesorregião de Cametá/PA”, das autoras Maria Sueli Correa dos Prazeres e Odete da Cruz Mendes, da Universidade Federal do Pará, discutem o ensino médio do campo à luz de programa (SOME) criado pelo governo do estado do Pará com vistas a ampliar essa etapa de ensino a população mais distante do centro urbano como, por exemplo, as comunidades de rios e ilhas. O manuscrito está organizado em três momentos. Inicialmente é apresentado o contexto social, econômico e político do Brasil e a estrutura e organização do SOME. As tensões da educação do campo e os questionamentos das condições de oferta do sistema compõem o segundo momento. O texto é finalizado com as vozes dos sujeitos que participam do programa emitindo suas avaliações desse. Embora o referido programa seja criado com o objetivo de suprir lacunas no ensino médio do campo ficam evidentes no texto os desafios e as fragilidades do programa. Um dos limites pontuado por um dos sujeitos participantes do programa se refere à rotina das aulas, normalmente se iniciam na terça e na quinta já são finalizadas. O que fica evidente que a obrigação dos duzentos dias letivos e oitocentas horas não são cumpridas, trazendo em última análise incompletude dos conteúdos elementares e déficit curricular. Somam-se a esse limite as condições estruturais, físicas e materiais em que as aulas são ministradas. A situação identificada confirma que há, ainda, um grande abismo entre o dito e o realizado, apesar, de os esforços do SOME enquanto política educacional do estado do Pará.

“Adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e o direito à capacitação para o trabalho: desafios para a inclusão social” é o título do Capítulo 17, das autoras Amanda Maximo Silva e Rosa Elisa Mirra Barone. As reflexões apresentadas pelas autoras versam acerca dos desafios à inclusão dos adolescentes em conflito com a lei no mundo do trabalho. Assim, as pesquisadoras sinalizam os limites e as possibilidades de melhorias nos programas que visam contribuir com essa população, sobretudo, em nível de empregabilidade. Didaticamente o manuscrito está dividido em três sessões: i. caracterização do adolescente infrator; ii. referencial legal que embasa a preparação do adolescente para o mundo trabalho como direito reeducacional e, iii. apresentação dos programas estaduais desenvolvidos nas instituições de internação do país. Uma das situações apresentadas pelas autoras refere-se à necessidade de preparação para efetuar

qualquer curso, independente se esse seja simples em sua execução requer organização básica, tais como: ambiente estruturado, número de vagas disponível, laboratório, instrutores, material pedagógico, dentre outros. Contudo, a análise dos relatórios indicou que as condições supracitadas são inexistentes. As autoras levantam alguns questionamentos para pesquisas vindouras, a saber: “Como propor cursos e capacitação para o trabalho que não se tornem meras atividades terapêuticas ou ocupacionais”? “A atuação em parceria complementa ou afasta a responsabilidade do Poder Público”? Desta forma, são lançados os desafios para novos estudos acerca dos direitos e da condição social desses cidadãos.

No Capítulo 18, os autores Claudio Oliveira Fernandes e Irandi Pereira, respectivamente, da Escola Estadual José Bonifácio Andrade e Silva Jardim e do Laboratório de Educação da Universidade Brasil –SP, registram o texto “Carnaval e samba na educação escolar”. Os proponentes do artigo discutem a identidade negra na República Velha por meio da canção “A voz do morro”. O texto tem por objetivo inserir a temática carnaval e samba as discussões escolares, tendo como principal respaldo a LDB 9394/96. Os autores destacam que o carnaval e o samba trazem a ribalta assuntos presentes no cotidiano social brasileiro. A pluralidade existente é representada nesse tempo-espço de diversas maneiras, ou seja, o hetero, o homo, o bissexual, a mulher, a amante, o rico, o pobre, a criança, o velho, o branco, o negro – instigando a ressignificação dos modelos sociais. A pesquisa contou com quatro participantes carnavalescos de São Paulo-SP, sendo três do sexo feminino e um masculino. A escolha dos sujeitos se deu de acordo com vossas contribuições a história do carnaval e samba em suas nuances (afirmação da identidade negra, militância na cultura, atividades que envolvem políticas de inclusão social) no que se referem às dimensões artísticas, culturais, educacionais e política desses. Através do fio condutor (composição musical) os autores levantam sete aspectos, os quais foram refletidos junto aos participantes em relação aos limites e as possibilidades de inserção do tema em sala de aula, tendo como respaldo a legislação que destaca a grandeza da diversidade étnico, cultural, histórico e pessoal. O texto é finalizado destacando a incumbência da arte em quebrar tabu e unificar grupos diversos a favor da cultura brasileira.

No Capítulo 19, intitulado “Educação e identidade étnico-racial, o autor Jorge Fernandes, da Universidade Federal do Acre, Centro de Educação Letras e Artes, Rio Branco, relata o resultado da ministração de um Módulo no Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, proporcionado pelo Ministério da Educação na Universidade Federal do Acre. Com base no eixo quatro do módulo “Educação e Identidade Étnico Racial” o proponente do estudo discutiu a função da educação formal frente às questões étnico-raciais e seus desdobramentos na sala de aula no que se refere a situações de preconceitos e comportamentos de discriminatórios. A pesquisa é bibliográfica de cunho qualitativo. Os assuntos abordados e analisados são: a) as relações entre a educação e construção da identidade negra e a repercussão do currículo na formação da criança de etnia negra; b) identidade nacional versus identidade negra, a influência das políticas educacionais da primeira República pelas teorias raciais darwinianas; c) relação

entre memória e identidade nacional nos aspectos individual e coletivo. Fernandes destaca que a educação escolar acolhe os diferentes grupos étnicos, no entanto, a identidade das pessoas negras como grupo social nesse espaço é tímido. Ademais, soma-se a essa situação o currículo escolar e a insuficiência de pesquisas científicas nesta área. O texto é concluído ressaltando a necessidade da valorização da cultura negra advinda dos escravos africanos, a qual foi mantida pela memória coletiva de seus pares.

No Capítulo 20, “Projeto Poronga: uma política pública de aceleração da aprendizagem, das autoras Emilly Ganum Areal e Lúcia de Fátima Melo, respectivamente, da Universidade Federal do Acre, discute a política de aceleração de aprendizagem delineado pela Secretaria de Estado de Educação, através do Projeto Especial de Aceleração de Aprendizagem do Ensino Fundamental – Projeto Poronga, desde 2002. A pesquisa apresenta reflexões sobre políticas públicas de aceleração da aprendizagem. O estudo foi construído a partir de levantamento documental e revisão bibliográfica. Os dados analisados foram obtidos a partir de questionários e entrevistas desenvolvido na linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional da Universidade Federal do Acre – UFAC do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” – Mestrado em Educação. A investigação também faz parte das atividades desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente (GEPPEAC/UFAC). Enfatizam que os projetos por mais positivos que sejam não podem ser perpetuados ou substituir o ensino regular. Nesse sentido, apontam que é necessário buscar esforços para a permanência do alunos na escola e envolver a escola e a sociedade no processo de inclusão social na perspectiva de diminuir as desigualdades sociais.

O Capítulo 21, “As demandas pedagógicas da educação básica nas redes públicas de ensino: um estudo à luz das pautas sindicais, das autoras Aline Chalus Vernick Carissimi e Ana Denise Ribas de Oliveira, respectivamente, da Universidade Federal do Paraná e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Essa temática aponta as principais reivindicações pedagógicas nas redes de ensino, a partir de análise documental. As análises permitem responder como as reivindicações influenciam nas políticas nas condições de trabalho dos docentes e na qualidade da educação. A categorização apresentada a partir das demandas sinalizam as necessidades dos professores representadas pelos Sindicatos compreendendo as pautas do período de 2005-2014. As autoras pontuam que as demandas contidas nas pautas não são lineares, elas respondem a questões específicas de uma determinada conjuntura. Explicam que “o fluxo dessas demandas não seguem uma perspectiva ano a ano ou em determinados conjuntos de períodos”, destacam que as demandas apresentam a movimentação das pautas segundo a trajetória histórica do período abarcando, desse modo, as diversas necessidades e conteúdos demandados pelos professores para efetivarem uma educação de qualidade.

Finalizando esse eixo, no Capítulo 22, o autor Hercules Guimarães Honorato, da Escola Naval do Rio de Janeiro, apresenta o texto intitulado “O projeto de introdução da disciplina de metodologia da pesquisa na escola naval”, o artigo teve o objetivo de apresentar o projeto de introdução da disciplina de Metodologia da

Pesquisa, enfatizando como ocorre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da Escola Naval, da Marinha do Brasil. O autor destaca a importância dessa disciplina como momento de aprendizado que permite ao futuro profissional desenvolver maior criticidade em relação ao seu trabalho. A pesquisa é qualitativa, passando o estudo bibliográfico, documental e exploratório. Enfatiza como são encaminhadas as orientações, os conteúdos e as metodologias na disciplina e a respectiva carga horária. A contribuição passa a dinâmica do desenvolvimento da disciplina ao apontar como são encaminhadas as disciplinas de metodologia da pesquisa no âmbito acadêmico. Isto é, o lugar e a importância atribuída à mesma. O autor destaca o caminho e a mobilização para o reconhecimento da Metodologia da Pesquisa como disciplina formativa.

Em síntese, a obra Políticas Públicas na Educação Brasileira revela importantes análises sobre as políticas educacionais em curso e permite pensar de modo geral temas e problemas que podem ser utilizados como fontes de dados para novas elaborações. Esperamos que este livro possa trazer uma contribuição eficaz para todos aqueles que se identificam com a temática apresentada.

REFERÊNCIAS

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

CAPÍTULO II

A MISSÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA SOCIEDADE EMPREENDEDORA: DESAFIOS PARA A GESTÃO

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

A MISSÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA SOCIEDADE EMPREENDEDORA: DESAFIOS PARA A GESTÃO

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

Universidade Estadual do Piauí – curso de Pedagogia
Corrente-PI

RESUMO: A gestão universitária é um tema que aparece de forma recorrente nos debates em torno da missão das IES frente às demandas da sociedade atual. Não deixa de ser uma questão emblemática, porque tais demandas advêm de vertentes diferentes, ora do campo social ora do campo econômico. O objetivo deste artigo é analisar a missão da universidade pública brasileira, no sentido de identificar o paradigma de gestão determinante na constituição de sua institucionalidade. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, com a utilização de análise de documentos como técnica de coleta de dados. As IES participantes somam um total de 10, sendo cinco federais e cinco estaduais. Percebe-se que as universidades públicas enfrentam a difícil tarefa de aliar sua missão social e educacional aos conceitos advindos do campo econômico.

PALAVRAS-CHAVE: universidade, missão, sociedade, conhecimento, economia.

1. INTRODUÇÃO

A principal dificuldade da gestão da universidade pública atual, talvez não esteja fora dela, mas em seu próprio sistema, na forma como organiza sua própria governança. O que mais provoca tensões no universo das instituições está, provavelmente, relacionado à dificuldade de adequação a um novo modelo de sociedade e às novas formas como as relações sociais se estabelecem, em um mundo onde a economia quase sempre determina as políticas sociais e as educacionais.

Adequar-se a um novo paradigma de sociedade, marcada pela competitividade do campo econômico, é uma tarefa um tanto complexa, visto que as forças sociais e do mercado influenciam diretamente na governança acadêmica e nas ações da gestão das instituições de ensino superior. Um exemplo que ilustra este quadro é a finalidade do conhecimento produzido na universidade, o qual tem recorrentemente se tornado moeda de valor na sociedade do conhecimento, da ciência e da tecnologia. O conhecimento gera patentes e estas geram poder, prestígio e dinheiro para a instituição. Daí a competitividade entre os docentes e entre as próprias instituições na corrida pela produtividade e pelo melhor lugar nos *rankings* nacionais e internacionais. Pode-se dizer que as IES atravessam um momento de mudança e de adaptação, para não perder a essência da dimensão humana de sua missão e não dedicar-se exageradamente à promoção do desenvolvimento econômico.

Este estudo foi orientado a partir da seguinte problemática: de que forma a universidade pública brasileira organiza sua gestão, com base na missão, nos princípios e nas finalidades definidos nos Estatutos e Planos de Desenvolvimento Institucional? Assim, o objetivo implica em analisar a missão da universidade pública brasileira, no sentido de identificar o paradigma de gestão determinante na constituição de sua institucionalidade.

A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, com a utilização de análise de documentos como técnica de coleta de dados. Os documentos analisados foram: os Estatutos e os Planos de Desenvolvimento Institucional das universidades inseridas no estudo. As IES participantes somam um total de 10, sendo cinco federais e cinco estaduais. Dentre elas: Universidade do Estado do Amazonas, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Estadual de Goiás, Universidade do Estado de Minas Gerais, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Estas instituições fazem parte de um estudo mais amplo sobre a natureza da gestão da universidade brasileira. Foram escolhida segundo os seguintes critérios: são as instituições, contempladas no estudo, que receberam a visita in loco da pesquisadora e coordenadora do projeto; são instituições presentes, um pouco, por todo território nacional, considerando as cinco regiões geográficas brasileiras. A análise dos documentos referidos contemplam, principalmente, os textos da missão, dos princípios e das finalidades das instituições.

O estudo teórico foi organizado, de forma, a discutir a missão da universidade pública na sociedade empreendedora e, a gestão universitária frente aos desafios na sociedade do conhecimento. Na parte empírica nos propomos analisar a missão, os princípios e as finalidades das universidade à luz dos documentos institucionais: Estatuto e Plano de Desenvolvimento Institucional.

2. A MISSÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA SOCIEDADE EMPREENDEDORA

A universidade é uma instituição que nasceu com a missão de gerar e difundir o conhecimento, um espaço irradiador de ideias e *locus* promotor de ciência e cultura. Independentemente do modelo adquirido ao longo de sua história, seja humboldtiano, napoleônico ou o de Oxibridge, a universidade contemporânea carrega em seu bojo a missão de gerar e difundir o conhecimento científico, tecnológico e humanístico para a promoção do desenvolvimento social, cultural, econômico e, agora, recorrentemente, no debate sobre a missão da educação superior, o desenvolvimento para a sustentabilidade e a qualidade de vida no planeta. É certo que o desenvolvimento destes modelos nos diferentes contextos nacionais deram origem a diferentes tipos de instituições e de sistemas de ensino superior, mas parecem partilhar a ideologia e o mesmo senso comum intelectual acerca do ensino superior claramente fundado numa óbvia fé na ciência e na técnica

(MAGALHÃES, 2006).

O debate em torno da missão da universidade é, por certo, marcado por tensões que são peculiares a este campo. Por um lado, a ideia centrada no desenvolvimento social e na formação ética para o exercício da cidadania remete ao papel social da universidade, como geradora de conhecimento para a solução dos problemas sociais mais urgentes – é a universidade como instrumento de ciência e cultura para a promoção humana. Por outro lado, o caráter elitista e mercantilista dessa instituição de ensino, quando posiciona-se como espaço gerador de conhecimento para o fortalecimento do mercado empregador e, em consequência, um espaço de contribuição para a promoção da competitividade.

Segundo Magalhães (2006), não só o conhecimento e o seu manuseamento definem a missão da universidade e sua natureza promotora de educação superior. A essa natureza são acrescidos outros elementos igualmente estruturantes, principalmente, nas sociedades capitalistas, como exemplo citamos: a funcionalidade destas instituições em relação à consolidação e desenvolvimento do Estado-nação. Para o autor, os quadros necessários ao funcionamento e estrutura do aparelho de Estados podem encontrar nas instituições de ensino superior o lugar privilegiado para sua formação. De igual opinião, está Santos (1994), quando trata da universidade como um campo de tensões, seja na investigação, no ensino, na extensão ou na gestão, gerando, dessa forma, crises que ele denomina de crise de hegemonia, de legitimidade e institucional.

As políticas educacionais para este nível de ensino têm se orientado para um projeto de educação, sob a influência de organismos internacionais (Exemplos: OCDE, Banco Mundial, UNESCO) de caráter econômico, financeiro e ideológico, para a formação de profissionais capazes de intervir na sociedade para o fortalecimento da economia e para a visível competitividade do mercado de trabalho. A própria universidade tem se posicionado como espaço de promoção da meritocracia, fazendo do conhecimento uma moeda de elevado nível de competitividade econômica.

Sobrinho (2005) defende que a universidade, embora tenha que submeter-se a várias forças advindas do mercado, ela não pertence puramente ao mundo dos negócios, pois tem a capacidade de combinar elementos econômicos e sentidos éticos do público e do privado. Se o mundo dos negócios fundamenta-se em conceitos, os quais reforçam suas práticas (individualismo, competitividade, utilitarismo, maximização dos rendimentos e a cultura dos resultados), a universidade, por sua vez, tem a capacidade de se comportar como uma instituição que se realiza por meio de práticas humanas, ações constitutivas do ético e do político. O autor argumenta, entretanto, que, se o mundo moderno resultou das revoluções educativa, industrial e democrática, isso, deveu-se muito às operações de construção e transmissão dos conhecimentos de alto nível, à docência e à investigação a que a universidade tem se dedicado.

A universidade precisa se reconhecer como uma instituição que está na vanguarda do desenvolvimento e, para tanto, não deve perder de vista os desafios que lhes são postos. Isso se faz revisitando e atualizando a sua missão. Autores

como Zabalza (2004) e Santos (2010) fazem algumas reflexões acerca do papel social e educacional da universidade, a fim de atender às demandas no século XXI, quais sejam: mundo globalizado, rápidas mudanças em todo o globo, sociedade do conhecimento, aluno digital, comunicação em rede, acesso rápido à informação, transnacionalização do mercado da educação superior, sociedade dinâmica e competitiva, desafio da sustentabilidade e a urgente necessidade da cultura da paz, da igualdade e da justiça social. Portanto, a universidade precisa saber enfrentar tais demandas, lutando por sua definição e sua autonomia, perseguindo a excelência, promovendo ensino, pesquisa e extensão, de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural, econômico e sustentável, construindo a democracia e os mecanismos de participação, a liderança acadêmica e a organização da aprendizagem.

3. A GESTÃO UNIVERSITÁRIA CONTEMPORÂNEA E OS DESAFIOS NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

A gestão universitária é matéria fundamentada na Constituição Federal/88, a qual legitima a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. A LDB n. 9394/96, de igual forma, assegura a autonomia das universidades. Para garantir a autonomia no modelo de gestão democrática, a universidade regimenta seus colegiados, instituindo-lhes poderes consultivos, normativos e deliberativos. A autonomia é uma exigência necessária para satisfazer as missões institucionais, através da qualidade, relevância, eficiência, transparência e responsabilidade social (UNESCO, 2009); é o direito ao autogoverno, sem imposição externa e sem interferências de qualquer outra instituição (RIBEIRO, 1982). A universidade não caminha sozinha, porque, para além da comunidade interna, existe uma parte externa interessada em seus resultados e, que, por isso mesmo, pode afetar a sua autonomia. Trata-se dos *stakeholders*: ex-alunos, alunos, docentes, comunidade empresarial, famílias, agências de fomento, governo. Eles estão e se fazem presentes na implementação da governança da universidade, intervêm e influenciam nas tomadas de decisão. Este é um ponto de tensão no cenário da gestão universitária, que merece reflexão: a relevância da autonomia e a influência dos *stakeholders*.

A gestão colegiada tende a assegurar a autonomia e assim, transformar a universidade em um sistema absolutamente atípico no âmbito das organizações pelo alto nível de democracia de que se impregnou, nos últimos anos, sua gestão e sua organização interna (ZABALZA, 2004). Isso significa que nenhuma outra instituição social introduziu em suas dinâmicas de funcionamento estruturas de participação tão democráticas como o fez a universidade, através de seus órgãos colegiados. A universidade democrática ultrapassa o espaço de ideias e saberes, para se tornar uma congregação de pessoas e superar as desigualdades de seu interior.

A democracia possibilita a criação do que Santos (2010, p. 98) chama de “vínculo político orgânico entre a universidade e a sociedade e, que também por isso,

põe fim ao isolamento da universidade que nos últimos anos se tornou anátema, considerado manifestação de elitismo, de corporativismo e de encerramento na torre de marfim”. O autor ainda adverte que a pressão empresarial sobre a universidade tem feito um ataque sistêmico ao seu modelo de democracia. Eis a razão: a funcionalização da universidade ao serviço do capital exige a proletarização de docentes e pesquisadores, o qual não pode ocorrer enquanto os mecanismos de democracia interna estiverem ativos, pois são eles que sustentam a liberdade acadêmica que barra a passagem à proletarização.

A universidade é uma instituição que está envolvida nos projetos sociais e econômicos, dada a importância da contribuição do conhecimento para o desenvolvimento da sociedade. Zabalza (2004) vê a universidade como um espaço em mudança e, que por isso, precisa ser pensada e atuar a partir de perspectivas muito mais abertas às novas dinâmicas da globalização. Um dos aspectos que merece atenção da gestão universitária em um tempo de transformação é o estabelecimento de uma nova cultura universitária, sob a tendência que considera o conhecimento como algo dinâmico, pressupondo que a universidade precisa renovar, constantemente, seu sentido social e sua missão.

Na sociedade atual, o conhecimento transformou-se no principal fator de produção, explicitando-se com muita nitidez sua imediata vinculação com o mercado de trabalho (MACHADO, 2001, p.1). Dessa forma, torna-se mais notável a importância da educação para a justa “distribuição” desse “bem” (grifos do autor) e, portanto, a universidade, como centro de criação de conhecimento, assume papel de destaque nesse cenário. Os fins do conhecimento revelam, portanto, um ponto de contradição no contexto da educação superior.

Conforme Machado (2001, p.1), mesmo sendo o conhecimento considerado um “ativo” (grifos do autor) em sentido econômico, certamente, este não pode ser tratado como uma mercadoria em sentido industrial, sem a ocorrência de efeitos colaterais insólitos, ou sem a emergência de situações paradoxais, de verdadeiros becos sem saídas. Na sociedade emergente do conhecimento, conforme argumentam os autores Escrigas e Lobera (2009), o sistema de educação superior, encontra-se altamente especializado, com grande valor econômico sendo dado ao conhecimento, em um contexto onde aplicações e consumo da tecnociência são considerados básicos para o bem-estar e a prosperidade. Por isso, seria ingênuo imaginar que o sistema científico se organiza e se desenvolve de forma autônoma. Hoje não se pode falar de ciência em abstrato, mas do que os “homens fazem em nome da ciência, por meio dela ou visando seu desenvolvimento” (TRINDADE, 1998, p. 11 – grifos do autor). Trindade também se refere à ética tanto do pesquisador quanto da comunidade científica em todos os propósitos da ciência, de sua utilização e de sua responsabilidade social. É no sentido do desenvolvimento social sustentável que precisa ser construído e proposto o conhecimento, em suas diversas áreas, inclusive em sentido ético, e não apenas em caráter produtivista, para atender a uma sociedade com fins exclusivamente capitalistas.

Na sociedade globalizada e interconectada, o conhecimento tem assumido uma posição de domínio frente ao desenvolvimento social e econômico, à

empregabilidade e à eficiência nos resultados. É preciso, portanto, tomar cuidado na definição da missão e das funções substantivas da universidade, no sentido de atender às demandas de seu tempo e promover o bem-estar social, para além do fortalecimento da economia. Os dados advindos dos documentos institucionais anteriormente definidos, nos permitem ter uma visão (ainda que fragmentada), da realidade da universidade pública acerca do entendimento de sua missão na sociedade atual.

4. A MISSÃO, OS PRINCÍPIOS E AS FINALIDADE DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

As universidades inseridas neste estudo são todas de caráter público e, como tal, em conformidade com a Constituição Federal/88, gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo, portanto, ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tais referências constam nos Artigos iniciais de seus Estatutos, como uma forma de delinear seus princípios e as finalidades de suas ações.

A análise dos quadros seguintes foi elaborada com base em categorias, advindas dos textos dos Planos de Desenvolvimento Institucional e dos Estatutos das IES. Neste sentido foram definidos, didaticamente, a partir dos seguintes eixos: missão, princípios e finalidades de cada universidade.

A missão é, geralmente, o texto inicial do Plano de Desenvolvimento Institucional, na qual estão descritas as intenções da instituição. Cada missão tem seu próprio texto, mas as intenções remetem, segundo a análise dos PDI's, para uma mesma conjuntura. Didaticamente, as proposições advindas dos textos analisados, foram divididas em duas perspectivas: missão acadêmica e a missão do ponto de vista da gestão, que chamamos de institucional.

A missão vem, em alta medida, orientada por valores que a instituição designa como sendo os pressupostos que orientam as ações institucionais, seja na perspectiva acadêmica, seja do ponto de vista da organização da gestão. Assim, em conformidade com os valores propostos, as universidades visam promover o ensino, a pesquisa e a extensão para promover o desenvolvimento institucional e social. Quase sempre, encontramos nos textos da missão, valores como ética, humanismo, cooperação e responsabilidade social, seguido do compromisso com o desenvolvimento regional, a formação para a excelência, e a promoção da melhoria da qualidade de vida.

A Figura 01 apresenta, a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades presentes neste estudo, as categorias do ponto de vista acadêmico, advindas dos textos da missão, aqui, especificamente, nomeada de missão acadêmica.

Missão acadêmica

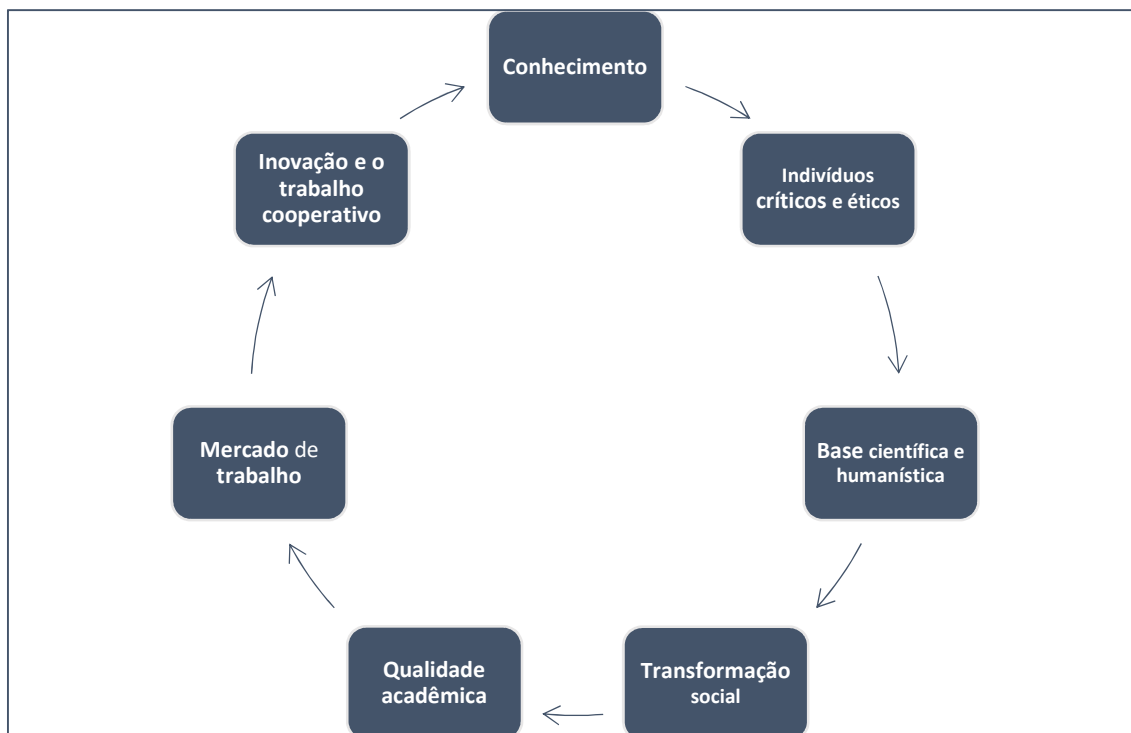


Figura 1: Categorias relacionadas à missão universitária. Fonte: PDI's das IES inseridas neste estudo.

Em linhas gerais, os PDI's, tanto da IES federais quanto das IES estaduais tratam a educação superior com a proposição de formar para o campo social, científico e econômico. As principais proposições, como demonstradas na figura anterior, tratam dos seguintes aspectos: gerar e difundir o conhecimento científico, tecnológico, artístico e humanístico, no sentido de formar indivíduos críticos e éticos, pautados em princípios científicos e humanísticos; formar profissionais capazes de intervir em situações que promovam a transformação da sociedade; buscar o mérito da qualidade acadêmica; promover a inovação e o trabalho cooperativo (principalmente as estaduais); formar para atender às demandas do mercado de trabalho.

O conhecimento é, em grande parte, o responsável pela evolução da humanidade. É através do conhecimento e sua aplicação que os humanos avançam na ciência, na tecnologia e na inovação. O conhecimento gerado e difundido na universidade tem como finalidade primeira a promoção do desenvolvimento em todas as esferas da vida, incluindo o campo social, cultural, econômico e da sustentabilidade.

Escrigas e Lobera (2009), por exemplo, advogam que a era digital e o movimento de conteúdo aberto tem revolucionado o acesso ao conhecimento, o que ajuda a universidade a resgatar sua função reflexiva e crítica. Portanto, na atual conjuntura, a universidade tem o papel de revisitar sua missão e reconhecer-se como mecanismo de elevado nível de importância na geração de novos conhecimentos em

todas as suas dimensões: científica, filosófica, social e ética.

Qual o valor do conhecimento gerado e difundido na universidade? Não podemos abrir mão da seguinte reflexão: uma sociedade que empurra o conhecimento humano, social e ético para segundo plano devido a sua falta e valor de troca, pode ser uma sociedade com um sistema de produção com base no conhecimento, mas não pode ser chamada de uma sociedade do conhecimento (ESCRIGAS e LOBERA, 2009). As forças do mercado têm o poder de impulsionar a universidade a se comportar como uma organização e fazer da educação um negócio rentável.

No sentido de buscar o equilíbrio na missão acadêmica, conforme os documentos analisados, as universidades remetem para um modelo de educação comprometido publicamente com os interesses gerais da sociedade da qual a instituição é parte. A Figura 02, também apresenta as categorias extraídas das declarações de missão das universidades presentes neste estudo, aqui, nomeada de missão institucional, por contemplar as categorias relacionadas à organização e funcionamento da gestão.

Missão institucional

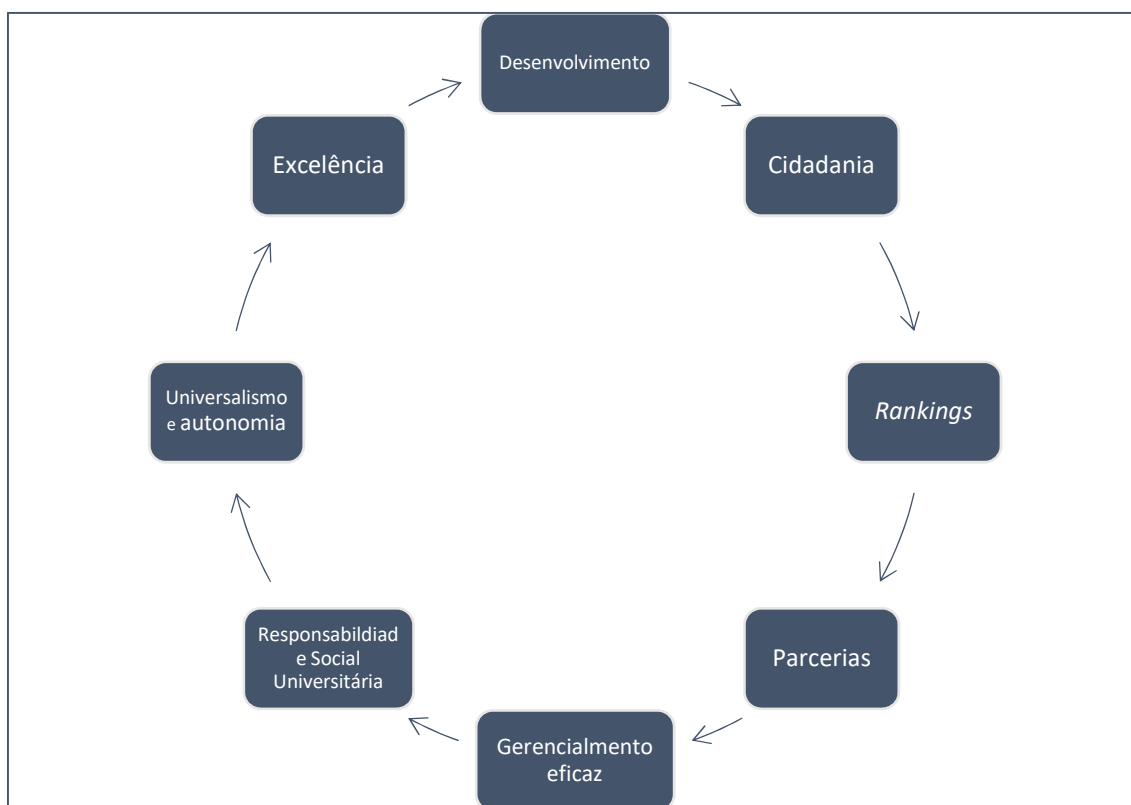


Figura 2: Categorias relacionadas à missão universitária. Fonte: PDI's das IES inseridas neste estudo.

A gestão da universidade contemporânea, tal como está sinalizada na missão das universidades, as quais foram analisados os PDI's, propõe gerar e difundir o conhecimento para o desenvolvimento na dimensão econômica, social e de sustentabilidade. A universidade contemporânea brasileira antevê-se, na missão, como uma instituição estratégica, que precisa perseguir a excelência, melhorar a

posição no *ranking* internacional e comportar-se com base nos valores: universalismo, pluralismo, liderança e autonomia. Esse posicionamento demonstra que a universidade tem uma visão proativa e o seu comportamento pode estar se enveredando para o contexto da universidade empreendedora.

Conceitos como eficácia, excelência, produtividade, competitividade são próprios do mundo dos negócios, mas não é difícil serem engajados no discurso da gestão da universidade, como, inclusive estão postos nos documentos analisados. O perigo está na ênfase que as instituições de ensino superior, de modo geral, estão dando às forças originárias do mercado, quando a sua missão é, sobretudo, formar profissionais capacitados para lidar com questões relacionadas ao desenvolvimento humano, à construção de uma sociedade mais justa e democrática, propor alternativas para questões crônicas que tem atravessado os séculos da humanidade como, por exemplo, a fome, a miséria, as desigualdades sociais, a superposição de culturas. A universidade é uma instituição que precisa estar aberta para a sociedade, produzindo conhecimentos através da pesquisa, do ensino e da extensão, e promovendo o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões. Este é o seu compromisso público.

O contexto atual do ensino superior demonstra uma realidade bastante complexa e, por isso, o debate acerca da gestão universitária tem levado ao entendimento de, pelo menos, dois vetores quanto ao comportamento das IES: uma gestão democrática, autônoma e com liberdade acadêmica, por um lado; e uma gestão cada vez mais especializada e exigente, segundo os padrões do mundo capitalista, de outro lado.

A Reforma do Estado instaurada no Brasil em 1995 inaugurou uma era de novos conceitos a serem incorporados no contexto da administração pública, como exemplo, a fenômeno do gerencialismo, do Estado-mínimo e da co-responsabilização da sociedade civil. Tal fenômeno, sem dúvida, influenciou, sobremaneira, o comportamento das instituições de ensino, recaindo sobre a universidade a necessidade do redesenho de sua missão. Para Chauí (2003), esta missão pode ser definida em duas perspectivas: da Universidade como instituição que cria, produz, inventa, abriga, transforma e socializa os conhecimentos que são parte dos elementos constituintes da soberania política, científica e tecnológica dos governos nacionais, e que tem como referência valorativa a sociedade; e da universidade, como organização social reprodutora de conhecimento, inovadora de tecnologias e prestadora de serviços para venda no mercado, sob égide da gerência empresarial. Esse cenário remete para uma reflexão sobre a compreensão da missão social e educacional da universidade: uma instituição para a formação humana ou uma agência prestadora de serviço e de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho (DIAS SOBRINHO, 2005). A política universitária é, certamente, delineada pelos princípios da gestão oficializada no Estatuto e no Plano de Desenvolvimento Institucional, ou seja, estes são documentos orientadores do comportamento das IES e no cumprimento de suas atribuições. Vejamos as categorias extraídas a partir das declarações dos princípios presentes nos Estatutos das universidades estudadas, conforme a Figura 03.

Princípios orientadores

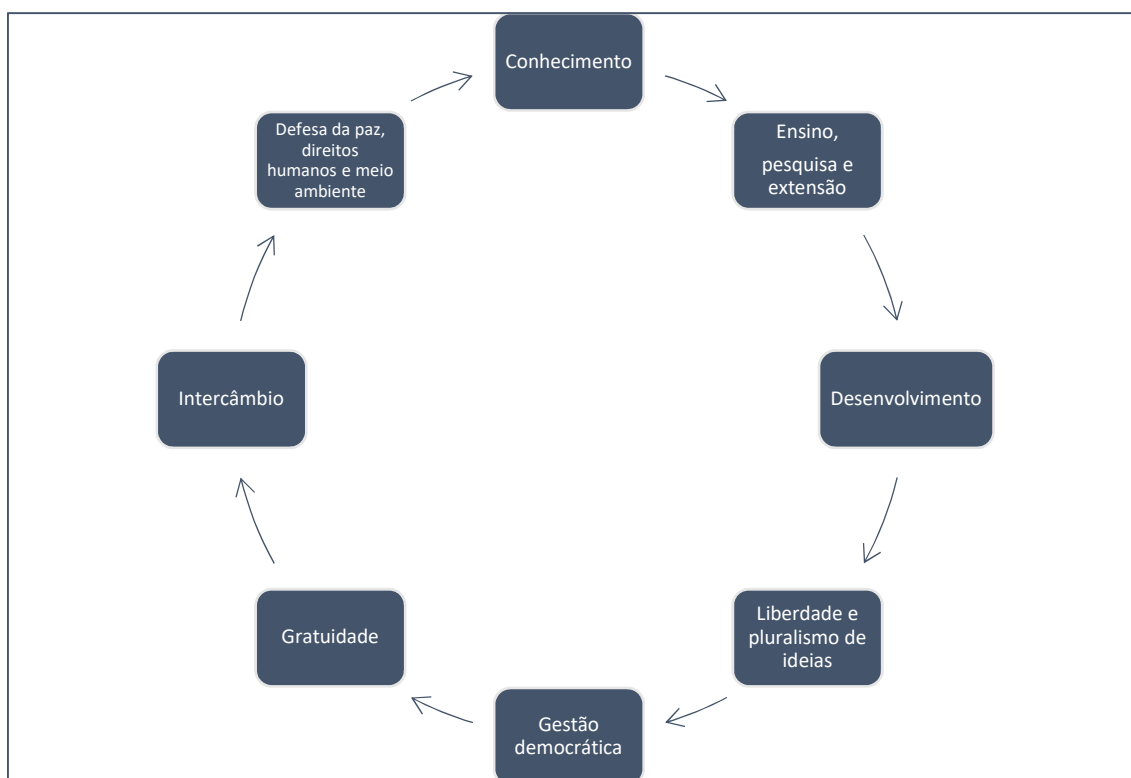


Figura 3: Categorias relacionadas princípios orientadores da gestão universitária. Fonte: Estatutos das IES inseridas neste estudo.

As IES estudadas através da análise de seus Estatutos defendem a universalidade do conhecimento, a partir da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, para fins do desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e político. Defendem a liberdade de aprender e de ensinar, remetendo à defesa do pluralismo de ideias. A gestão democrática e colegiada com alternância de poder, assumida pelas IES, também leva à lógica da descentralização administrativa, sem, contudo, perder de vista a racionalidade de organização. Como instituições públicas, defendem a publicidade de suas ações, assim como a gratuidade do ensino, a qualidade do ensino e a preparação para o exercício da cidadania, fomento à interdisciplinaridade, valorização profissional, oferta de tecnologia, visando ao desenvolvimento sustentável. Somente as universidades federais defendem a organicidade da estrutura com base em departamentos.

Na tentativa de ser uma instituição moderna, a universidade brasileira busca definir sua importância e, tal como afirma Demo (1991), se comporta de forma a colocar a educação no centro do desenvolvimento. Talvez, por isso, a concepção de desenvolvimento está presente em todos os documentos analisados, seja nos Estatutos, seja nos PDI's. Tal como defende o autor, a universidade não deve criar seus cursos direcionados exclusivamente às exigências do sistema produtivo, que quer dizer, não deve estar apenas voltada para a preparação de profissionais para o mundo empresarial. Autores como Zabalza (2004), Demo (1991), Chauí (2003),

Santos (2010) defendem que os princípios da universidade sejam capazes de orientar os gestores a elaborarem propostas para contribuir na definição de sua institucionalidade. A universidade precisa ser capaz de enfrentar novo com o novo, ou seja, elaborar suas próprias estratégias de superação dos desafios impostos pelas demandas da sociedade do conhecimento.

O redesenho institucional do sistema de ensino superior brasileiro ocorreu num contexto influenciado pela força do capitalismo neoliberal, principalmente, no momento da crise fiscal vivenciada pelo Estado no final do século XX e início do século XXI, remetendo, em grande parte, à concepção de educação superior como uma simples prestação de serviços, oferecida a partir da lógica mercantil de maximização de resultados – o quase-mercado.

Dessa forma, assegura Pereira (2007), que a natureza competitiva do mercado atropela a história, distorce a ordem natural do equilíbrio da consciência social, e as regras institucionais democráticas passam a ser influenciadas pelos valores de mercado. Essa ideologia da competitividade e do individualismo possessivo reduz a subjetividade à realidade econômica. A universidade que se coloca na condição dessa lógica tem a sua institucionalidade esvaziada de conteúdo social e, assim, a definição de seus princípios educacionais tendem a obedecer, cada vez mais, aos objetivos mercantis.

Os documentos analisados demonstram que a universidade brasileira define seus princípios a partir dos aspectos sociais, ambientais, culturais e, também, econômicos. Podemos conferir as finalidades extraídas dos Estatutos da universidades a partir da Figura 04.

Finalidades das IES

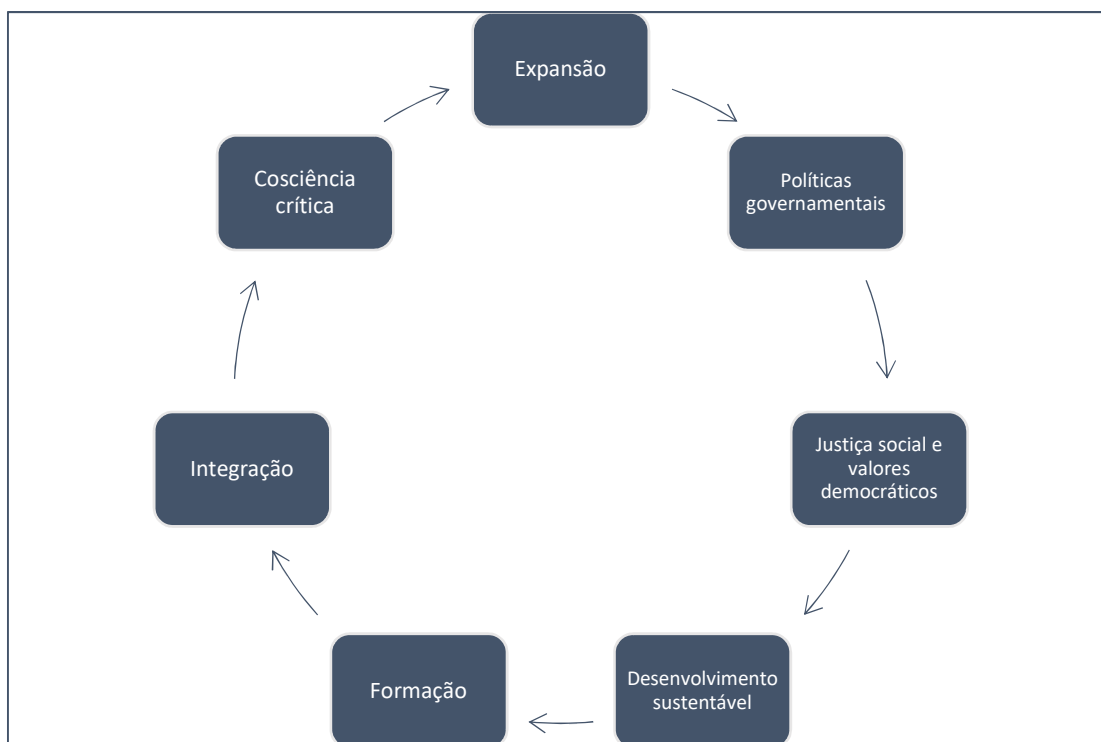


Figura 4: Categorias relacionadas às finalidades da universidade. Fonte: Estatutos das IES inseridas neste estudo.

As finalidades das IES, estudadas através de seus Estatutos, podem ser descritas da seguinte forma: promover educação, desenvolvendo conhecimento científico, artístico, cultural, esportivo e tecnológico; comprometer-se com a expansão do ensino e da cultura; incentivar o conhecimento relacionando o homem e o meio ambiente; participar da elaboração, da execução e do acompanhamento das políticas governamentais (exclusividade das IES estaduais); desenvolver e estimular o conhecimento da tecnologia da informação; promover o intercâmbio cultural, científico e tecnológico; comprometer-se com a justiça social, os valores democráticos e o desenvolvimento sustentável; promover a formação humana, profissional, crítica e reflexiva; promover a formação continuada de profissionais; promover a extensão nos campos das ciências, da tecnologia, das letras e das artes; firmar convênio com instituições públicas ou privadas; estudar os problemas sociais e econômicos da comunidade, com o propósito de contribuir com o desenvolvimento; promover a integração dos diferentes grupos sociais e étnicos à Universidade; formar cidadãos, estimulando o desenvolvimento da consciência ética na comunidade universitária.

As finalidades acima descritas demonstram que a universidade brasileira está atenta ao que se refere o Art. 43 da LDB 9394/96, que expressa as seguintes diretrizes: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar profissionais nas diferentes áreas; incentivar a pesquisa, visando ao desenvolvimento; divulgar conhecimentos culturais, científicos e técnicos; promover o aperfeiçoamento cultural e profissional; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente; promover a extensão, aberta à participação da população.

Os Estatutos ainda não tratam da Educação à Distância como sendo uma de suas principais finalidades, como também não tratam da institucionalização de um sistema de avaliação interna e externa, de forma a tender às exigências do SINAES. Outras questões, referentes às finalidades da educação superior no mundo, que talvez precisem ser reforçadas nos Estatutos: igualdade de acesso, cooperação com o mundo do trabalho; diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades; avaliação da qualidade, gestão e financiamento como serviço público.

Há uma tendência muito forte nas estratégias adotadas pelas universidades e pelo próprio Estado brasileiro, onde são reforçadas as práticas da competitividade, do controle de qualidade, da produtividade em termos de publicação, ou seja, uma luta desenfreada para adquirir poder e prestígio neste campo. Todo este quadro demonstra que a educação superior tem recebido influências do campo da Administração, da Economia e das Ciências Políticas, que por sua vez, são campos os quais adotam conceitos próprios do universo capitalista e visam a maximização dos resultados.

Segundo Pereira (2007), assim, a educação vai ficando mais utilitarista, mais instrumental e mais simplificada, produzindo ideias e conhecimentos como se produzisse mercadoria para alimentar o processo de consumo, como valor de mercado, contrariando todo o processo histórico da universidade, que nasceu e se

desenvolveu como espaço importante de reflexão e investigação, comprometida com o bem comum de integração cultural. O problema não está em adequar-se às exigências do campo econômico, mas em voltar-se exclusivamente para atender aos fins do universo capitalista e às exigências comerciais do mercado, porque assim, suas finalidades sociais e educacionais, ficarão como a lâmpada acesa debaixo da mesa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual modelo de gestão adotado pelas universidades pesquisadas através dos Estatutos e dos Planos de Desenvolvimento Institucional é muito semelhante entre elas, mesmo porque são IES públicas, adotam o formato da gestão democrática, participativa e colegiada. As decisões são tomadas no plano da participação de seus segmentos nos conselhos, seguindo, de certa forma, a orientação da Constituição Federal, a qual determina no Art. 207, que as universidades gozam de autonomia em seus múltiplos aspectos. Outra questão muito recorrente em todos os documentos é a defesa da indissociabilidade entre os processos de ensino, pesquisa e extensão, também uma orientação da CF e da LDB.

Os documentos pouco se diferem quando tratam da geração do conhecimento. Todos identificam seus múltiplos aspectos: científico, artístico, tecnológico e humanístico. Em se tratando de princípios e finalidades, dois aspectos se diferem: as universidades estaduais estabelecem como finalidade contribuir na elaboração e aplicação das políticas governamentais, o que não acontece nos documentos das IES federais. Nestas, a diferença é que estão organizadas em departamentos, um tipo de formato que não acontece nos documentos da IES estaduais.

De modo geral, as instituições enfrentam, praticamente, as mesmas tensões e desafios. As influências do campo econômico e empresarial causam certo desconforto para os defensores da missão social, humana e política da universidade. Portanto, vê-se que as instituições marcham lentamente, no sentido de alcançar o equilíbrio entre estas duas vertentes: de um lado, a responsabilidade social universitária, como um mecanismo de promoção humana e ética na formação de profissionais capazes de contribuir com a transformação do tecido social e a conseqüente melhoria na qualidade de vida das pessoas; de outro lado, as pressões do universo capitalista, as quais remetem as instituições, de certa forma, a adotarem conceitos externos em sua governança acadêmica e institucional, como por exemplo: competitividade, produtividade, ênfase nos resultados, quase-mercado, educação como serviço comercial, poder, prestígio, financiamento e outros, próprios do campo das Ciências Econômicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 0394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd/Autores Associados, nº 24, Set/ Out/Dez 2003, p.5-15.

DEMO, Pedro. Qualidade e modernidade da educação superior: discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência. **Educação Brasileira**. Brasília, CRUB, 1991, v. 13, n. 227.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ESCRIGAS, Cristina e LOBERA Josef (e Equipe Editorial). Introdução: novas dinâmicas para a Responsabilidade Social. In: GUNI. **Educação superior em tempos de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. Tradução: Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 3-19.

MACHADO, José Nilson. A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. **Estudos Avançados**. 2001, v.15, n.42, p.333-352.

MAGALHÃES, António. **A identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação numa época de transição**. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2006.

PEREIRA, Maria Arleth. Os impactos das políticas neoliberais na educação superior. **Práxis Educacional**, v, 3, n. 3, 2007, p 71-89.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1994.

_____. **A universidade no século XXI: por uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

TRINDADE, Hélió. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**. Conferência de abertura da XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998, p. 05-15.

UNESCO. **Conferência mundial sobre o ensino superior 2009: as novas dinâmicas do**

ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris, 05 a 08 de julho de 2009.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ABSTRACT: University management is a recurring theme in the debates surrounding the mission of HEIs in response to the demands of today's society. It is an emblematic issue, because these demands come from different strands, sometimes from the social field or from the economic field. The purpose of this article is to analyze the mission of the Brazilian public university, in order to identify the determinant management paradigm in the constitution of its institutionality. The methodology adopted was the qualitative approach, with the use of document analysis as a data collection technique. The participating HEIs add up to a total of 10, of which five are federal and five are state. It is perceived that public universities face the difficult task of allying their social and educational mission to the concepts coming from the economic field.

KEYWORDS: university, mission, society, knowledge, economy.

CAPÍTULO III

A DIMENSÃO DO TRABALHO DOCENTE SOB A ÉGIDE DA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL NA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR

Noádia Munhoz Pereira

A DIMENSÃO DO TRABALHO DOCENTE SOB A ÉGIDE DA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL NA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR

Noádia Munhoz Pereira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

RESUMO: O artigo analisa a importância do dimensionamento político que é dado ao trabalho docente, visto que, a instituição universitária está vinculada a formação de profissionais de qualidade social referenciada. Sendo assim, cumpre entender a real intenção da reestruturação do capital no contexto de sua função mercadológica definida pelas relações de trabalho na modernidade que no intento de responder os interesses do sistema produtivo desenvolve uma nova configuração do trabalho docente no ensino superior. Também, busca apreender, as transformações das políticas educacionais como um dos componentes do trabalho docente assumindo uma posição clara de interrogação, abertura, dúvida, diálogo e aperfeiçoamento. Neste sentido, tem como objetivo traduzir a reforma da educação superior na busca de um novo modelo de gestão do trabalho docente; entender os impactos das matrizes dos organismos multilaterais e suas influências no direcionamento das inovações para o trabalho docente; e por fim identificar a redefinição do conceito de reestruturação produtiva, ou seja, como o trabalho é entendido e como o trabalhador entende a qualidade para o seu trabalho. O desenvolvimento da pesquisa está em fase de andamento e contará com a metodologia de análise documental, distribuição de questionários e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos na pesquisa, que são os professores gestores de cinco instituições de ensino superior públicas do estado de Minas Gerais. Portanto, frente à lógica racional e empresarial dos espaços formativos torna-se urgente identificar a concepção de gestão que são incorporadas nos discursos científicos de viabilização de uma nova política do trabalho docente, para então, gestarmos no ensino superior saberes que envolvem valores e princípios mais críticos de uma sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais, trabalho docente, reestruturação do capital e ensino superior.

A DIMENSÃO DO TRABALHO DOCENTE SOB A ÉGIDE DA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL NA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR

No centro das propostas políticas para a construção do discurso da empregabilidade e do fortalecimento da cidadania a expansão das relações sociais que ainda preservam algum traço de condição humana prepara nas universidades aquele que vai entender esse movimento de integração orgânica e multilateral.

Segundo Junior (2008), o modelo de competência trata-se de um projeto político muito convincente de disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial, de desnacionalização da economia brasileira, da desindustrialização brasileira, da transformação da estrutura do mercado de

trabalho, da terceirização e da precarização do trabalho em função da reestruturação do mesmo, da reforma do Estado e a restrição pública conjugada com a ampliação do privado, a flexibilização das relações trabalhistas, o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos, centrais sindicais e partidos políticos e transito da sociedade do emprego para a sociedade do trabalho e a tendência ao desaparecimento dos direitos sociais do trabalho.

Visto que, a relação entre educação e trabalho é intrínseca, torna-se central a ligação entre a relação educação e mercado de trabalho. De modo que a educação tem-se submetido ideologicamente e estruturalmente sobremaneira a lógica do mercado. Assim, para Arendt (1957), vejamos:

A segunda ideia-base a tomar em consideração na presente crise tem a ver com o ensino. Sob influencia da psicologia moderna e das doutrinas pragmáticas, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral, ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar. O professor assim, nos é explicado – é aquele que é capaz de ensinar qualquer coisa. A formação que recebe é em ensino e não no domínio de um assunto em particular. (ARENDR, 1957, p. 6).

Neste sentido a autora aponta conceitos da crise na educação enquanto fator mais geral daí, portanto, universal e eminentemente político, ela fala do moderno e da não modernidade, ou seja, do período da modernidade que rompe com o pensamento Medieval, esse é o significado de Moderno. É interessante o professor e sua convivência com o aluno, de modo que, o mesmo deve aprender fazendo, assim ela diz que os próprios professores devem aprender alguma coisa, tais como, ‘ter qualificação e autoridade’, antes de serem colocados de frente para seus alunos.

Na educação e na escola os caminhos percorridos ao longo dos anos demonstram que essas instituições educativas são desafiadas em vários sentidos não apenas pela sociedade, mas pelas questões histórico-políticas que engendram seus determinantes internos e de toda a sua estrutura organizacional.

Neste sentido, portanto, os sujeitos que dela fazem parte são os personagens principais para as definições das questões que se colocam de tempos em tempos na gestão das políticas públicas dessas instituições educativas.

PERSPECTIVA CRÍTICA SOBRE A CRISE EDUCACIONAL DE NOSSO TEMPO

As definições teórico-políticas de nosso tempo são construídas por concepções e conceitos históricos de suma importância para a formação de uma sociedade crítico-reflexivo, formadora de mentalidades e de diferentes opiniões sobre a realidade social.

Portanto, o Estado não tem existido eternamente. Houve sociedades que se organizaram sem ele, não tiveram a menor noção do Estado ou de seu poder. Ao chegar a certa fase de desenvolvimento econômico, que estava

necessariamente ligada à divisão de sociedade em classes, essa divisão tornou o Estado uma necessidade. Estamos agora nos aproximando, com rapidez, de uma fase de desenvolvimento da produção em que a existência dessas classes não apenas deixou de ser uma necessidade, mas até se converteu num obstáculo à produção mesma. As classes vão desaparecer, e de maneira tão inevitável como no passado surgiram. Com o desaparecimento das classes, desaparecerá inevitavelmente o Estado. (ENGELS, 2002 p.195-196).

Neste contexto, o Estado é o mediador do conflito da sociedade, do ponto de vista econômico e do ponto de vista do autor, sendo assim, esse é o conceito de Estado Capitalista caracterizado desde o início do século passado. Em direção a sanar lacunas, que necessitam ser preenchidas, as políticas sociais recriam elementos, ações afirmativas de regulação desse Estado.

Suas principais características são: um governo de excesso de normas, que por sua vez, estimula a competitividade e cria um sistema de relações de trocas comerciais que substituem a identidade do sujeito. Assim, criam-se perspectivas de participação meritocrática, de modo que, o sujeito necessita aprender a conviver com o outro.

Recria-se então, o modelo de agências reguladoras do próprio mercado e podemos afirmar com veemência, sobre o surgimento de tempos em tempos de 'agências reguladoras' da própria identidade do sujeito enquanto elemento social.

Assim, historicamente a universidade e seus condicionantes internos precisam ser pensados e repensados, colocados sobre diferentes olhares do pensamento e aprofundamento teórico. Para tanto, a formação da classe trabalhadora, de todo o operariado em formação ou fora dela, necessitam compreender o que historicamente exerceu forte influencia sobre as mentes pensantes durante muitos séculos, o movimento de regência das classes é cíclico e os princípios e métodos da educação, caminham em conjunto, com o movimento tanto da classe burguesa, quanto da classe trabalhadora. O objetivo desse movimento cíclico é a busca constante pelo significado da educação e do ensino para a sociedade.

O povo como massa pensante desperta de sua aparente tranquilidade para traçar a inquietude revolucionária permanentemente da luta de classes. O motor da história autoriza de tempos em tempos o envolvimento das diferentes funções e ofícios do trabalho alheio para absolutamente protestar o status quo.

Metodologicamente a condução de publicações sobre a ordem do dia do trabalho, a composição de assembleias nacionais a fim de acolher os diferentes ofícios e seus pontos de vista, condicionou a decisão da maioria a regulamentar a ação e até mesmo transformá-la em conceitos, cultura, produção, reprodução, propriedade intelectual, limites, fronteiras, enfim, relações de trocas conceituais sobre a realidade social.

Foi precisamente Marx quem primeiro descobriu a grande lei da marcha da história, lei segundo a qual todas as lutas históricas que se desenvolvem quer no domínio político, religioso, filosófico, quer em outro qualquer campo ideológico são, na realidade, apenas a expressão mais ou

menos clara de lutas entre classes sociais, e que a existência e, portanto, também os conflitos entre essas classes são, por sua vez, condicionados pelo grau de desenvolvimento de sua situação econômica, pelo seu modo de produção e de troca, que é determinado pelo precedente. Essa foi a lei. (MARX 2003, p 13)

Neste contexto, Marx reafirma que a atividade, o trabalho, criação material incessante dos homens, essa produção é a base de todo o mundo sensível tal como hoje existe, mundo sensível que é a soma da atividade viva e física dos indivíduos que o compõem, que não é objeto dado diretamente para toda a eternidade, e sempre igual a si mesmo, mas antes produto da indústria e de estado da sociedade, isto é, um produto histórico.

Sendo assim, o trabalho enquanto atividade humana dependente das relações sociais entre os sujeitos pensantes de sua atividade foram de tempos em tempos vítimas de inúmeras interferências não apenas de histórico de sua existência humana, mas também do que vem de fora do seu meio, assim, o objeto se modifica conforme as influências recebidas pela sociedade em determinado tempo histórico. Às vezes, são interferências mais bruscas e às vezes mais suaves, no entanto, na medida em que o homem se relaciona com o seu meio, ele naturalmente se apropria da natureza existencial do trabalho, ou seja, ele torna-se um produto da sociedade.

A transformação da natureza por meio do trabalho é considerado aqui um ato reflexivo que gera a consciência, assim para Arendt (2009) labor e trabalho são atividades através das quais o homem renova o ciclo natural da sua própria vida ou transforma os objetos sociais. Deste modo o *labor* é um conceito muito mais ligado à necessidade do que à vontade, já *trabalho* é considerado a atividade que eleva o homem de *animal laborans* a *homo faber*.

O homem da sociedade moderna promove uma forte valorização do trabalho devido a utilidade provida de valor as coisas, pois a maior necessidade do homem está despertada até então para a execução impensada à ordens de outrem vinculada a um maior poder, cargo ou função de decisão. Aqui a ação é desvinculada de sua naturalidade e torna-se limitado ao contexto em que se está inserido, seja a fábrica, a empresa, a escola ou a universidade.

As relações de trabalho determinaram o que realmente ensinar para a classe trabalhadora. O imediatismo do operariado ficou refém das determinações da conjuntura econômico-social. O conteúdo enquanto princípio educacional para e do trabalho perpassam a elaboração do ponto de vista de relações de trabalho meramente mercantilista, de finalidade lucrativa e expansionista dos quadros de comando.

...com o progresso da indústria, setores inteiros da classe dominante são lançados no proletariado, ou pelo menos se veem ameaçados em suas condições de existência. Também esses setores fornecem ao proletariado uma massa de elementos de educação (MARX & ENGELS 2009, p. 65)

Com a inauguração da educação pública obrigatória os anseios da classe trabalhadora foram sendo cogitados com mais veemência nos canais de ampliação

da qualidade do quê realmente ensinar para a classe trabalhadora independente do contexto econômico-social do momento.

A ação pautada no progresso requer o peso da mão de obra qualificada para a inserção ao mercado de trabalho, isto é, o direcionamento do saber cumpre a agenda de necessidade dos quadros a serem ocupados pelos indivíduos nos diferentes espaços de produção e organização do processo de trabalho.

O papel da educação longe de ser matéria de inculcação, capacitou para outro modo de fazer, para depois o pensar ser naturalmente substituído pela exigência do fazer, isto é, a educação e o ensino público e gratuito foi uma conquista da coletividade em sua historicidade segundo o ponto de vista marxista e se solidificou como mecanismo de emancipação da classe trabalhadora. Vejamos a síntese do autor:

Essa organização do proletariado em classe e, portanto, em partido político, é incessantemente abalada pela concorrência entre os próprios operários. Mas renasce sempre, cada vez mais forte, mais sólida, mais poderosa. Ela se aproveita das dissensões internas da burguesia para força-la reconhecer, sob forma de lei, certos interesses da classe operária. (MARX & ENGELS 2009, p.65).

Afirma-se que de todas as classes que compõem a burguesia, somente o proletariado é verdadeiramente revolucionário, assim sendo, essa classe que se solidificou, cria e recria elementos, de educação e ensino, que são muito valiosos para o entendimento, do que podemos caracterizar, como a crise da educação brasileira.

O ajustamento em primeiro lugar de uma força de trabalho destinada a uma nova ordem mundial do capital é sensivelmente sentida e também a constituição de canais de participação frente ao processo de individualização do coletivo de trabalhadores fragilizam toda e qualquer iniciativa de ruptura a frenética acumulação do capital.

Um novo modelo de operariado se organiza, no qual, a hierarquização de funções inaugura nas relações de trabalho aquele que pode apenas obedecer frente aqueles que podem controlar ainda mais a produção individual por ser especialista em cargo de chefia.

Os conflitos internos inauguraram um novo perfil de operário e de classe operária e também de organização da gestão da força de trabalho. Neste sentido a formação para o trabalho é componente estratégico de seu tempo.

A educação segundo Arendt (1957) vem pelo exemplo, de modo que o passado é o modelo orientador de realização humana de explicação existencial. Toda grandeza reside no que foi. Sendo assim, a autoridade do professor funda-se na autoridade do passado enquanto tal, pois no mundo moderno a crise eclodiu. Vejamos:

...a inquietação do homem de nossos dias é a inquietação de uma época de transformações que se aprofundam à medida em que este toma consciência de seu papel de ator e diretor da própria existência. Por outro

lado, o processo de abertura, diálogo, coloca-se como uma das características mais importantes de nosso tempo. (MARX, 2002, p. 9)

No mundo moderno alguns conceitos se perdem, tais como, o de tradição e autoridade. Daí podermos aplicar esses conceitos aos educadores e professores, de modo a posicionarmos radicalmente diferente daquela atitude de passividade frente ao passado. Na prática, a função da universidade é voltar ao passado e consagrar o presente.

Portanto, a educação não se deve servir de elementos estruturais da crise do capital para tornar-se refém de suas estratégias e controle de gestão tais como as relações históricas estabelecidas como modelo orientador de reformas de imposição do capital.

As reformas educacionais imprimiram uma nova concepção de homem no contexto da organização do processo de trabalho, pois obrigou o homem a se ajustar aos novos padrões sociais e a novas formas de gestão do trabalho, como por exemplo, lidar com a antes verticalização fordista e depois com a horizontalização intensa do trabalho toyotista, enfim, a multivariabilidade de funções e a terceirização de serviços devido ao fenômeno da mundialização do capital.

Os esforços conceituais até então foram de pontuar socialmente as relações de trabalho e de educação que marcaram a evolução das concepções de formação crítico-social da classe operária, assim sendo, a educação e o trabalho caminham juntos numa via de mão dupla de modo que quem chegar primeiro explica as objeções do segundo.

5.1. A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL E O TRABALHO DOCENTE

O novo estilo técnico e financeiro da modernidade corresponde a uma forma de internacionalização de capital humano, a estratégia técnica e financeira segundo Chesnais (1996) é resultado de uma evolução das atividades das companhias no mercado externo, ou seja, dos países desenvolvidos para os países periféricos. A ação varia de produção material direta para o fornecimento de serviços, de modo que a competitividade está alicerçada na definição de um *know-how* e na P&D dos setores onde se aplicará a tecnologia competente. A produção e comercialização do grupo empresarial e suas filiais precisam basear-se em relações com outras empresas, assim, multiplica-se as participações minoritárias de companhias coligadas que é o que podemos chamar de acordos de *terceirização* e de cooperação entre as empresas.

O capital define-se como um valor (que no caso das multinacionais, atingiu determinadas massas), cujo objetivo é a autovalorização, a obtenção de lucro, em condições nas quais o ramo industrial, bem como a localização geográfica do comprometimento do capital, tem, em última análise, caráter contingente. Nessas condições, um dos atributos ideais do capital, que é também, mais do que nunca, um dos objetivos concretos colocados pelos grupos, é a mobilidade, a recusa a se prender a determinadas

modalidades de comprometimento setorial ou geográfico – qualquer que tenha sido sua importância na formação e crescimento do grupo -, bem como a capacidade de se soltar, de desinvestir tanto quanto de investir. (CHESNAIS, 1996, p. 81)

A vantagem do capital no comércio internacional está na criação de vantagens de manutenção do lucro ao proporcionar em acordos a apropriação cada vez mais veloz de rendas nacionais e a sua utilização maximizada em nível mundial, o que quer dizer que a natureza dos bens ganha forma na medida em que as aplicações produzem maior ou menor valorização desse capital investido.

No centro dessa nova ordem devemos atentar para as relações estabelecidas entre as empresas, pois esse novo estilo, faz parte de uma nova ordem econômica e corporativa, de modo que, suas estruturas corporativas impactam significativamente no modus operante do ensino superior brasileiro.

O capital financeiro torna-se hegemônico e o monetarismo assume o lugar da macrogestão econômica em nível mundial, influenciando largamente as estruturas das grandes companhias mundialmente organizadas e dos Estados nacionais e instituições republicanas, com destaque neste projeto para a instituição universitária pública, tornando altamente instáveis as sociedades nacionais e a irracionalidade que viceja em nível planetário. (LUCENA&SILVAJUNIOR 2012, P.99).

As universidades públicas brasileiras correm o risco de serem colocadas estrategicamente nas áreas de trabalho rentáveis do processo econômico de apropriação de pesquisas em institutos de pesquisa consolidadas e de alto nível científico no país. É a esse nível que se dilui a ameaça a essas instituições tão caras ao exercício do saber socialmente referenciado. As multinacionais de novo estilo e de estratégias tecno-financeiras são a materialização de atividades bem sucedidas em torno do fornecimento de serviços de alta tecnologia.

Na prática a intensificação da precarização das condições de trabalho do pesquisador em seu processo de investigação é evidenciado pela profunda imposição de uma nova racionalidade para a produção científica. Formas de gestão e de políticas acadêmicas e científicas se realizam por resultados e créditos incorporados em projetos de pesquisa, avaliações e financiamentos no trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior.

A intensificação e a conseqüente desqualificação do trabalho docente encerram o tempo de vida tanto dos indivíduos como da humanidade, visto que, o tempo do capital implica na degradação e na exploração da mais valia. O trabalho intensificado desses docentes tem causado o forte processo de estranhamento que expõe o trabalhador a profundos sofrimentos.

O modo capitalista de produção causa esse estranhamento na medida em que:

Ao estabelecer relações sociais antagônicas, de trabalho alienado, mão e cérebro tornam-se não apenas separados, mas divididos e hostis, e a unidade humana de mão e cérebro converte-se em seu oposto, algo menos que humano. (BRAVERMAN 1981, p.113)

Mediante esse quadro, do ponto de vista da identidade do trabalho docente, é recorrente na literatura do tema, e fica nítido que as relações de trabalho, de privatização, de desestatização, de publicização das instituições públicas, de racionalização do Estado, todas essas tendências político-institucionais recaem sobre a subjetividade profissional dos professores aprofundando em uma crise de identidade profissional e/ou mal estar docente (Marques, 2009, p.44).

Direta e indiretamente as reformas não são apenas mudanças que introduzem na organização e no conteúdo da prática educativa, mas, sobretudo, na maneira de pensar tal organização e conteúdo, sendo assim, para a sociedade e para a comunidade docente, a implementação de estratégias de gestão são agentes portadores de legitimidade social e de coesão social fortemente difundidas nas relações de trabalho na universidade.

Mais específico, no que diz respeito a atuação dos docentes, identifica-se que ao anunciar a implementação de inovações, a autonomia enseja a iniciativa de adesão ou não a determinado projeto ou plano de ensino, avaliação, orçamento introduzido pela unidade gestora de implementação da inovação. No entanto, a resistência é sensivelmente sentida no âmbito das decisões avaliadas nos conselhos das unidades acadêmicas de maneira geral quanto ao reproduzir qualquer recomendação vinda de grupos com ou sem autoridade legítima para implementar a mudança.

Assim, pode-se afirmar que as transformações das identidades e dos profissionais se dão no interior da forma atual do capitalismo no Brasil, na qual se produz uma regulação social que procura uma 'nova institucionalidade', assentada na busca do consenso entre antagônicos por meio de política de negociação e de uma brutal ofensiva ideológica contra tudo o que seja aparentado com soberania popular, esta submetida à política econômica aceita desde o início dos anos de 1990. (SILVA JR & SILVA, 2008, p.195).

Neste contexto, a mudança de identidade e precarização e intensificação do trabalho do professor das instituições universitárias implicam em conflitos identitários de normatização histórica de sua carreira e de exigências a um produtivismo de lógica mercantilistas deliberadas por agências de fomento à pesquisa.

Com o advento do Plano Diretor da Reforma do Estado, liderado pelo ex-ministro Bresser Pereira traços marcantes de diferenciação, discriminação, competitividade, produtivismo acadêmicos e a busca por financiamento rumo a complementação de salários, fazem com que o trabalho docente encerre aqui certa racionalidade de proposta do capital.

Vale ressaltar que o espaço de conquista do trabalho docente no ensino superior são sentidos com a atuação de lutas e greves lideradas em primeiro lugar pela Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes) e depois pelo Sindicato da mesma associação. Com o movimento social docente organizado, as deliberações governamentais lançam mão de inúmeros mecanismos jurídicos, com o intuito de desmobilizar o movimento docente, no entanto, a unidade institucional

do movimento permaneceu firme em seus embates rumo a valorização do trabalho docente, o que ocasionou, muitas vezes a duração de greves que ultrapassam os 100 dias.

Historicamente, com a instalação do Grupo de Estudo para Reforma do Ensino Superior (Geres), muitos foram os embates temáticos sobre a implementação de uma universidade de ensino versus uma universidade de pesquisa. Tal debate envolve o cotidiano das instituições e inaugura uma nova conjuntura de regulação e consolidação de um novo modelo de gestão. A carreira docente dispõe da regulamentação de um regime jurídico único dos servidores estruturada por classes e níveis, portanto, a ressignificação dessa disposição implicará em nova regulação e controle social por grande parte da instituição, pois acrescentará demandas que abalarão o real significado do fazer docente em sala de aula.

Além de tais mudanças trazerem efeitos marcantes na carreira docente, também, demonstraram claros prejuízos para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Desta feita, a reestruturação do capital traçou uma linha contínua e tênue de mercantilização do saber, ao intensificar e flexibilizar demandas do capital no interior da instituição educativa, por meio de reformas, normatizações, planos, metas e implementação de novos modelos de gestão tecnofinanceira regidos pela lei do capital.

No entanto, há de se ressaltar de tempos em tempos que a instrumentalização do ponta pé inicial de qualquer emancipação humana dependem muito da instrumentalização social que o ambiente das instituições universitárias devem se fundamentar, pois a função social movida pelo consenso das relações mercantilistas são rompidas com a ascensão, sobretudo, da afirmação da verdade absoluta de que a construção do pacto social e da sociabilidade do ser humano é o cerne da sua constituição histórica, enquanto instituição social.

O conhecimento em meio a realidade do capitalismo tende a ser uma busca pragmática, no sentido de que se orienta para a busca da perspectiva social, mas , o conhecimento está ainda inserido na tentativa de resolução da contradição entre solucionar a problemática da sociabilidade humana e de outro, na tentativa, de contribuir para o crescimento econômico. (Silva Jr & Silva, 2008, p. 211). Daí, a universidade ser adaptável e fazer-se útil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo que o trabalho sofreu modificações em sua organização, com o fordismo é introduzida na prática das relações sociais um modelo de organização, ficou claro até então, que organizar é administrar, e administrar é chamar certa racionalidade nas relações sociais na universidade, que é a nossa problemática, portanto, a organização é uma administração científica racional.

A administração científica racional do trabalho trouxe novas divisões entre os que possuem poder porque possuem saber e os que não possuem poder porque não

possuem saber. Dessa maneira, o discurso de implementação da gerencia científica acentua cada vez mais a divisão social das classes, que de certa maneira no campo da sociedade do conhecimento indica os competentes e os não competentes.

O discurso competente segundo Chauí (2014) se realiza dentro da organização competente, na medida em que, os sujeitos e as classes sociais incompetentes, objetos sociais conduzidos, dirigidos e manipulados pela organização se encarregam de privatizar seu próprio saber. Isso se manifesta também na nova forma assumida pela universidade como organização que fornece diplomas, assim, alimenta a ideologia da competência e se esquece das atividades principais de pesquisa e formação crítica.

Sob os ventos do progresso o novo estilo de atuação tecnocientífico das empresas multinacionais influenciaram as instituições nacionais quando impõem projetos de apropriação de alto nível científico nos ditos países 'periféricos'. Desta feita, a submissão há uma política econômica se intensifica a partir da Reforma do Estado dos anos de 1990.

É importante pontuar os sensíveis impactos da reforma no papel que a universidade vem desempenhar após a política de reforma modernizadora, ou seja, hoje, a educação significa o adestramento de mão-de-obra para o mercado, pois segundo o capital, a educação é um investimento, portanto, a universidade fornece força de trabalho para o capitalismo. Vejamos:

A universidade está estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição. Isso significa que nos equivocamos quando reduzimos a articulação universidade-empresa ao polo do financiamento de pesquisas e do fornecimento de mão-de-obra, pois a universidade encontra-se internamente organizada conforme o modelo da grande empresa capitalista. (CHAUÍ, 2014, p.70)

O único equívoco encontra-se em não apreender essa dependência da universidade frente a empresa capitalista não apenas no seu modo de organização mas também no seu modo de produção. Na medida em que a pesquisa prescreve os ritos temáticos de uma sociedade intelectual dependente de uma ideologia competente não é pra menos que os fins traduzem os meios.

A difícil questão é que o perfil da universidade moderna é delineado a partir do momento que a organização administrada da universidade denuncia a sofrível burocracia administrada, a falta de autonomia econômica e cultural e a desvalorização do trabalho docente.

Assim, enquanto o saber estiver o uso direcionado para o exercício do poder, os sujeitos dessa relação social estarão reduzidos a mera reprodução do fazer pedagógico. O trabalho pedagógico é aquele destinado a suprir as necessidades intelectuais do aluno a fim de que em seu lugar surja aquele que é igual a um professor, ou seja, outro professor. A construção do diálogo advém da participação coordenada pelo professor no exercício de sua autoridade daí o início de um significativo ato de ensinar e aprender na perspectiva da democracia universitária.

O papel da ciência e da tecnologia no desenvolvimento econômico do país é

recente, datando especificamente na data de 1980, após 20 anos de regime autoritário. Neste momento, a comunidade científica simboliza o desejo de participar das decisões do governo no que diz respeito ao fomento da pesquisa que se encontrava dispersa e desarticulada, o que inviabilizava a formulação e execução de uma ação política firme e consistente no país. (OLIVEIRA, 2004, p.76)

Nesta época surge um novo projeto político de revisão da estratégia de 'substituição de importações', perpassando os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). O desenvolvimento da ciência e tecnologia se insere na política estatal caracterizada pela via de produção de bens e serviços e agora pela função de regulação e promoção dos bens e serviços, isto é, o desenvolvimento dos serviços de ciência e tecnologia se realizam à custa da transferência, para o setor privado, das atividades que pudessem ser controladas pelo mercado de trabalho.

Mais uma vez e outra vez, o governo federal no intuito de reduzir sua função de financiador e atuar como planejador e coordenador da política pública, modifica o financiamento e a gestão da pesquisa. O governo mesmo com a característica central de inovação, com várias tentativas de parcerias, contribuições diversas, licenças, autorizações, doações, incentivos fiscais, chega-se no ano de 2003 no primeiro ano do governo Lula da Silva com poucos recursos no tesouro nacional, destinado a recuperação das instituições públicas universitárias, tais como, laboratórios, manutenção e desenvolvimento de pesquisas aplicadas. A opção do governo Lula no intuito reafirmar sua prioridade à inovação tecnológica foi a 'compra de pacotes científico-tecnológicos dos centros mais avançados', sendo assim, a ciência e tecnologia científica foram e são impossibilitados de fazerem parte de um projeto nacional de desenvolvimento econômico, social e cultural. (OLIVEIRA, 2004, p.80-81).

O que podemos concluir é que o ensino superior brasileiro encontra-se na periferia do capitalismo, a partir do momento em que o conhecimento tecnológico conduz a dominação e abre margem para o planejamento de uma política de inovação científica macroeconômica. Também, em curso a gestão do trabalho docente no atual governo passa por um processo abrupto de empresariamento do ensino, demonstrando seus impactos no âmbito da subjetividade do professor universitário, o que por sua vez, ocasiona o alto índice de estranhamento de seu papel de pesquisador e difusor do conhecimento crítico e reflexivo no mundo moderno.

REFERENCIAS

ABERS, R.;SERAFIM, L. & TATAGIBA, L. Repertórios da interação Estado-Sociedade em um Estado heterogêneo: a experiência na Era Lula. **Dados**. (online). 2014. Vol.57, nº2, (pp 325-357).

ARENDT, Hannah. A crise na educação. **Partisan Review**, n. 25, 4 ed, 1957. (p193-

513).

_____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Zahar Editora: Rio de Janeiro, 1981 (parte I caps 1-6 p. 47-134)

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. André Rocha (org). Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**; tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

ENGELS, Friedrich (1820-1895). **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**; tradução de Leandro Konder. 16ª edição – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

JUNIOR, João dos Reis da Silva. Instituição escolar e trabalho docente. In RODRIGUEZ, Margarita V. & ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008. (p.151-189)

LIMA, Antonio Bosco de & OMENA, Adriana C. Capital, trabalho e política social uma relação (extra) conjugal. In: PREVITALI, Fabiane S; FARIA, Andrea Farina de. (org). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012. (p.75-89).

LUCENA, Carlos & SILVA JUNIOR, João dos Reis. O tempo, o trabalho e o ser social professor pesquisador. In: PREVITALI, Fabiane S; FARIA, Andrea Farina de. (org). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012. (p.91-107).

MACIEL, Rosana Mendes & PREVITALI, Fabiane Santana. A reestruturação produtiva e seus impactos no trabalho docente. In: PREVITALI, Fabiane S; FARIA, Andrea Farina de. (org). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012 (p.109-126).

MARQUES, Mara R. A. Políticas públicas de formação de professores: estratégias de regulação e questão da autonomia. In; GARCIA, Dirce M.F. & CECÍLIO, Salua. **Formação e profissão docente em tempos digitais (orgs)**.Campinas, SP: Editora Alinea, 2009, (p. 41-55).

MARX, Karl. **O dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. Tradução Silvio Donizete Chagas. 3ª edição. São Paulo: Centauro, 2003.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Braga, São Paulo: Editora Escala, 2009 (Coleção grandes obras do pensamento universal).

MARX, Karl. **A questão judaica**. 4ª edição. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, Karl, (1818-1883). **O capital: crítica da economia política**/tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3ªed. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Cap 1 e 5).

MASCARENHAS, Angela C. Belem. Educação, trabalho e política: uma relação inevitável. In: MASCARENHAS, Angela C. Belem (org). **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição**. Goiania: Editora UCG, 2005. (p.161-170)

OLIVEIRA, Marcos M. Ciência e tecnologia no governo Lula: a inovação do ensino. In: NEVES, Lucia. M. W.N. (org). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004. (p.73-89).

SILVA JR, João dos Reis & SILVA, Eduardo Pinto. Carreira Docente diante da atual configuração da pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis da & OLIVEIRA, João F. (orgs). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (p.189-222) (Coleção Políticas universitárias).

ABSTRACT: The article analyzes the importance of the political dimension that is given to teaching, since the university is linked to training referenced social quality professionals. Therefore, we must understand the real intention of the restructuring of capital in the context of its marketing function defined by the labor relations in modernity in an attempt to answer the interests of the production system develops a new configuration of teaching in higher education. Also, attempts to grasp, the transformation of educational policies as a component of teaching taking clear mark position, opening, doubt, dialogue and improvement. In this sense, aims to translate the reform of higher education in the search for a new teaching management model; understand the impacts of arrays of multilateral organizations and their influence on the direction of innovation for teaching; and finally identify the new definition of productive restructuring, ie, how the work is understood and how the worker 'quality to his work. The development of research is ongoing phase and will be documentary analysis methodology, distribution of questionnaires and semi-structured interviews with those involved in the research, which are the manager's teachers from five public higher education institutions in the state of Minas Gerais. Therefore, opposite the rational and business logic of formative spaces becomes urgent to establish the concept of management that are incorporated into scientific discourse of viability of a new policy of teaching, then, gisarmes in higher education knowledge involving values and principles more critical of a society. Keywords: Educational policies, teaching, capital and higher education restructuring.

CAPÍTULO IV

AGENTES DE IMPLEMENTAÇÃO: UMA MANEIRA DE ANALISAR POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Lívia Cristina Ribeiro dos Reis

AGENTES DE IMPLEMENTAÇÃO: UMA MANEIRA DE ANALISAR POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Lívia Cristina Ribeiro dos Reis

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Goiânia - Goiás

RESUMO: Considerando a lacuna existente na literatura nacional no tocante à relevância e centralidade dos agentes de implementação, entende-se que o tema merece maior atenção, visando compreender a atuação desses atores e suas influências sobre os processos de produção de políticas e ações governamentais. Nesse sentido, o presente trabalho discorre sobre o conceito de política pública, contextualiza algumas vertentes teóricas que representam possibilidades analíticas sobre o tema, apresenta considerações específicas sobre a fase de implementação e situa o olhar da literatura no tocante aos agentes implementadores, sugerindo uma maneira de analisar políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas; implementação; agentes de implementação.

1. INTRODUÇÃO

Cada vez mais as políticas públicas têm sido objeto de estudo do campo acadêmico brasileiro, sob diversas perspectivas e abordagens: cenários políticos que antecedem a formulação, aspectos históricos definidores de seus formatos, efeitos e resultados alcançados, entre outros.

Apesar do avanço quantitativo e qualitativo dos estudos sobre políticas públicas, algumas discussões importantes demandam maior atenção por parte dos pesquisadores. Entre tais discussões observa-se, por exemplo, o caso dos atores que atuam nos processos de implementação. Tal debate consiste em uma lacuna atual nas análises sobre as políticas públicas, principalmente no que diz respeito ao papel e à importância dos agentes de implementação.

Considerando essa lacuna existente na literatura nacional no tocante à relevância e centralidade dos agentes de implementação, entende-se que o tema merece maior atenção nas análises de políticas públicas, visando compreender a atuação deles e suas influências sobre os processos de produção de políticas e ações governamentais. Quem são esses atores? O que fazem? Como atuam? Com quem se relacionam e de que forma influenciam a gestão de políticas públicas?

2. O QUE É POLÍTICA PÚBLICA?

Compreender a constituição de uma área do conhecimento é importante para

entender seus desdobramentos, trajetórias e perspectivas. O estudo de políticas públicas, especialmente na área educacional, implica reflexões sobre a complexidade dos elementos conceituais, epistemológicos e metodológicos bem como as consequências destas políticas no contexto social, político e econômico do país.

Souza (2006) define as políticas públicas como um campo multidisciplinar, derivado da Ciência Política, que busca explicações sobre a natureza da política pública e seus processos visando compreender como e por que os governos optam por determinadas ações. A autora compreende a política pública como campo holístico, ou seja, território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos, comportando assim vários “olhares”.

À margem dos conflitos conceituais e considerando o âmbito teórico, Hofling (2001, p.31) defende um olhar mais amplo sobre o conceito de política pública que não se concentra só em quem elabora a política, mas na origem do problema e nos atores envolvidos.

As políticas públicas compreendem um conjunto de procedimentos destinados a mediar e/ou solucionar conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos. São intervenções contextualizadas aos diferentes problemas e demandas sociais que se estruturam a partir de uma realidade concreta: ações para garantir direitos sociais ou responder questões conflituosas, tensões, carências, disputas, etc. Nesse sentido, representam ações intencionais dos governos, com objetivos que podem ser alcançados a curto, médio ou longo prazo.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. [...] Após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006, p.26).

Toda estratégia governamental tem um pano de fundo (decisões, escolhas, caminhos). Para que se entendam as “Políticas Públicas” – em especial, as de cunho social –, faz-se importante compreender a relação destas com o Estado, onde, em síntese, caracteriza o conjunto de instituições permanentes que viabilizam a ação do Governo. Este, por sua vez, é o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade apresenta para a sociedade como um todo, consubstanciando um norteador político de um governo que toma para si as funções de Estado por um determinado período.

É importante refletir sobre a relação entre Estado, Governo e políticas públicas, pois o “processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que

perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (HOFLING, 2001, p. 38).

Por excelência, o locus de concretização de políticas públicas é o âmbito das inter-relações entre estado, política, economia e sociedade. As funções assumidas pelo estado e as formas de sua intervenção na sociedade apresentam relação direta com o modo capitalista de acumulação. Nessa perspectiva, as políticas públicas refletem contradições e descompassos entre estado e sociedade. Isso acontece porque diferentes interesses estão envolvidos desde a formulação até a materialização da política pública.

Sendo assim, a análise de políticas implementadas por um governo deve considerar fatores de diferentes perspectivas: históricos, políticos, econômicos, visando captar elementos que possibilitem uma interpretação coerente do objeto de estudo.

As políticas públicas (policies) ocorrem em um ambiente tenso e de alta densidade política (politics), marcado por relações de poder, extremamente problemáticas, entre atores do Estado e da sociedade, entre agências intersetoriais, entre os poderes do Estado, entre o nível nacional e níveis subnacionais, entre comunidade política e burocracia (RUA, 2009, p. 36).

Dessa forma, entende-se que as políticas públicas envolvem vários atores e níveis de decisão e por esse motivo não devem ser consideradas apenas como resultado de definições normativas, leis e regras restritas ao campo político/administrativo. Elas são constituídas por processos dinâmicos e complexos de interações entre atores, ideias, práticas, intenções, omissões, decisões e recursos envolvidos que não se revelam em análises engessadas.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS: POSSIBILIDADES ANALÍTICAS

O objetivo desse tópico é apresentar, mesmo que resumidamente, um panorama de algumas perspectivas, abordagens, modelos e teorias analíticas utilizadas no campo de políticas públicas. Conferimos destaque às políticas educacionais, as quais necessariamente se constituem em espaços de disputas, requerendo assim orientações teóricas e metodológicas que possibilitem a compreensão dos diversos ângulos existentes.

A análise de políticas públicas pode ser entendida como um conjunto de observações, de caráter descritivo, interpretativo, explicativo e/ou normativo, acerca de uma determinada política a ser estudada. Pode ter por objetivo tanto melhorar o entendimento acerca da política e do processo político, como apresentar propostas para o aperfeiçoamento das políticas públicas (RUA, 2009). Nesse sentido, é fundamental entender que

A importância deste campo é que ele nos permite compreender a conformação das políticas públicas em geral (nacional, estadual ou municipal) e a complexidade que a ela é intrínseca. A Análise de Política, ao focar no comportamento dos atores sociais e no processo de

formulação da agenda e da política, busca entender o porquê e para quem aquela política foi elaborada, e não só olhar o conteúdo da política pública em si (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 122).

Os estudos dedicados à análise de políticas públicas avançaram nas últimas décadas, buscando superar padrões analíticos que se limitavam aos parâmetros de eficácia, eficiência e resultados. Tais enfoques se mostraram insuficientes para dar conta da complexidade de elementos constitutivos do longo processo que vai da agenda propositiva de uma determinada política, passa pela sua formulação e definição normativa, segue por sua implementação até chegar à avaliação desse ciclo.

Entre as várias áreas de conhecimento, diversos formatos analíticos e explicativos foram desenvolvidos para estudar políticas públicas. O intercâmbio teórico entre a administração pública, a ciência política, a sociologia, a economia e outras áreas do conhecimento, tem fomentado o desenvolvimento de referenciais analíticos que possibilitam uma melhor compreensão do processo de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas.

Em artigo que apresenta uma revisão da literatura sobre o tema, a pesquisadora Celina Souza (2006) mapeou os principais modelos de formulação e análise de políticas públicas desenvolvidos e/ou utilizados por diversos autores, conforme exposto a seguir:

Quadro 1: Modelos de formulação e análise de políticas públicas.

| MODELO | AUTORES | SÍNTESE |
|-----------------------------|---|--|
| O tipo da política pública | Theodor Lowi (1964; 1972) | Cada tipo de política encontrará diferentes formas de apoio e de rejeição e as disputas decisórias passam por arenas diferenciadas. Para Lowi, a política pública pode assumir quatro formatos: distributiva, regulatória, redistributiva ou constitutiva. |
| Incrementalismo | Lindblom (1979), Caiden e Wildavsky (1980) e Wildavsky (1992) | Os recursos governamentais para uma dada política pública não partem do zero e sim, de decisões marginais e incrementais que desconsideram mudanças políticas ou mudanças nos programas públicos. |
| O ciclo da política pública | Literatura ampla e diversificada. | O ciclo da política pública é constituído por estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação. |
| Modelo “garbage can” | Cohen, March e Olsen (1972) | As organizações constroem as preferências para a solução dos problemas (ação) e não, as preferências constroem a ação. A compreensão do problema e das soluções é limitada, e as organizações operam em um sistema de tentativa e erro. |
| Coalizão de Defesa | Sabatier e Jenkins-Smith (1993) | Política pública concebida como um conjunto de subsistemas relativamente estáveis, que se articula com os acontecimentos externos, os quais dão os parâmetros para os constrangimentos e os recursos |

| | | |
|--|----------------------------|---|
| | | de cada política. |
| Arenas Sociais | Marques (2000) | Para que uma determinada circunstância ou evento se transforme em um problema, é preciso que as pessoas se convençam de que algo precisa ser feito. Aí entram em cena os <i>policy makers</i> do governo e a <i>policy community</i> , comunidade de especialistas. |
| Modelo de “equilíbrio interrompido” | Baumgartner e Jones (1993) | Se caracteriza por longos períodos de estabilidade, interrompidos por períodos de instabilidade que geram mudanças nas políticas anteriores. Os subsistemas de uma política pública permitem ao sistema político-decisório processar as questões de forma paralela, ou seja, fazendo mudanças a partir da experiência de implementação e de avaliação, e somente em períodos de instabilidade ocorre uma mudança mais profunda. |
| Modelos influenciados pelo “novo gerencialismo público” e pelo ajuste fiscal | Olson (1965) | A eficiência passou a ser vista como o principal objetivo, aliada à importância do fator credibilidade e à delegação das políticas públicas para instituições “independentes”. Estes novos formatos, que guiam o desenho das políticas públicas mais recentes, ainda são pouco incorporados nas pesquisas empíricas. |

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Souza (2006).

Existe consenso sobre a necessidade de discussões mais aprofundadas sobre as abordagens utilizadas para investigar políticas educacionais no Brasil. O desafio que se coloca aos pesquisadores consiste em buscar caminhos epistemológicos, teóricos e metodológicos que possam garantir a cientificidade dos estudos das políticas educacionais sob diversos enfoques e perspectivas.

No tocante às pesquisas em políticas educacionais, observamos algumas tendências analíticas e metodológicas no Brasil, entre elas situando-se o “**Ciclo da Política Pública**” e a “**Abordagem do Ciclo de Políticas**”.

Entende-se que nenhuma metodologia é superior às demais, visto que não há um modelo completamente “correto” e outro “equivocado” em sua totalidade. É necessário compreender que eles constituem caminhos para uma pesquisa, cada um com suas características, contribuições e limitações. A grande questão é entender como e por que escolher um ou outro caminho: questionar suas potencialidades e fragilidades.

Diversos autores questionam os modelos que analisam as políticas isoladamente e desconsideram os diversos contextos envolvidos. Stephen Ball e Richard Bowe (1992) estão entre os que “rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases da formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Em suas considerações sobre o tema, Mainardes (2009, p. 6) observa que “as abordagens convencionais e lineares da análise de políticas parecem ter sido mais fortemente incorporadas nas pesquisas e publicações brasileiras do que as

abordagens críticas e dialéticas”.

Sendo assim, parece fundamental que o debate metodológico seja ampliado, buscando novos rumos nas pesquisas. Caminhando nesse sentido, Stephen Ball e Richard Bowe (1992) formularam a abordagem do ciclo de políticas (policy cycle approach), considerada como um método, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Interessante observar que no espanhol o termo cunhado por Ball para denominar o seu método foi traduzido como “estudios de trayectorias de políticas”, o qual parece se aproximar mais do pensamento do autor, visto que o termo “ciclo” remete ao imaginário de fases (algo linear) e o termo “trajetória” conota algo processual e dinâmico.

Trata-se de uma proposta analítica constituída por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Tais contextos não constituem uma sequência linear; estão relacionados entre si. Nessa abordagem a linearidade e o reducionismo de outros modelos analíticos dão espaço à interpretação crítica e dialética do complexo processo histórico, político, econômico e cultural.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

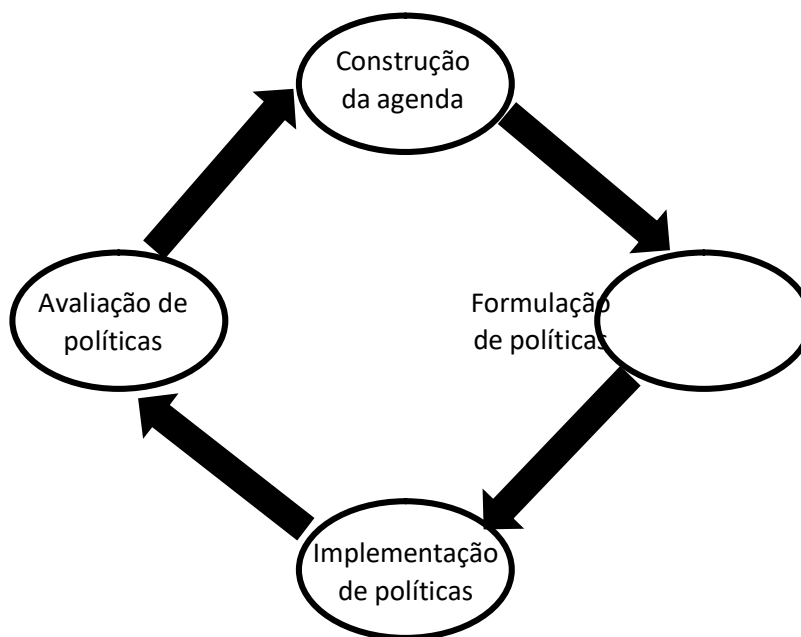
Dessa maneira, a abordagem do ciclo de políticas busca contemplar os espaços de implementação como lócus de (re)interpretação dos sentidos e significados das políticas. Sobre isso, Mainardes e Gandin (2013) explicam que as políticas não são meramente implementadas. Elas são reinterpretadas, recriadas no contexto da prática, por meio de ajustes, adaptações e criações. Nesse sentido, nota-se a visibilidade conferida aos agentes de implementação, visto que são eles que materializam a política nos diversos contextos.

O clássico “Ciclo da Política Pública” é uma abordagem para o estudo das políticas públicas que identifica fases sequenciais no processo constitutivo de uma política. Tal modelo é basicamente constituído pelos seguintes estágios: 1) definição de agenda; 2) formulação da política (identificação de alternativas e tomada de decisão); 3) implementação; 4) avaliação.

Nesse caso, as etapas são compreendidas não como um processo linear, mas como uma unidade contraditória, em que o ponto de partida não está claramente definido e atividades de etapas distintas podem ocorrer simultaneamente ou as próprias etapas podem apresentar-se parcialmente superpostas. [...] Na concepção do ciclo de políticas, a política pública é considerada a resultante de uma série de atividades políticas que, agrupadas, formam o processo político. Essa visão conduz os estudiosos a examinar como as decisões são ou poderiam ser tomadas e permite identificar e analisar os processos político-administrativos, os mecanismos e estratégias definidas para a realização da política, e o comportamento dos diferentes atores envolvidos em cada etapa do processo de produção de políticas (RUA, 2009, p. 37).

No Brasil, tal modelo é empregado tanto nos estudos das políticas públicas em geral quanto das políticas educacionais. Alguns seguem rigorosamente o formato analítico fragmentado em etapas. Outros fazem pequenas adaptações, trazendo a ideia de “fases” ou “estágios” de maneira mais flexível e contextualizada. Na literatura brasileira sobre abordagens metodológicas em políticas públicas, observa-se o entendimento de quatro fases ou etapas da política:

Figura 1: Modelo Clássico de Ciclo de Políticas.



Fonte: Elaboração Própria

- **Agenda:** é o processo político decisório de assuntos a serem debatidos na sociedade. A formação da agenda se constitui através do reconhecimento de determinada situação como um problema social e a sua discussão passa a integrar as atividades de grupos dentro e fora do governo.
- **Formulação:** elaboração da política e dos seus planos, projetos e programas. As propostas expressam interesses diversos, os quais devem ser combinados visando uma solução aceitável para o maior número de partes envolvidas.
- **Implementação:** materialização da política na prática, ou seja, a política em ação. Consiste em um conjunto de decisões e ações a respeito da operacionalização da política. As decisões inicialmente tomadas deixam de ser apenas intenções e passam a ser intervenção prática na realidade.
- **Avaliação:** análise de resultados das políticas implementadas. Trata-se de um conjunto de procedimentos de julgamento dos resultados de uma política, segundo critérios que expressam valores. Normalmente destina-

se a subsidiar as decisões dos gestores da política quanto aos ajustes necessários para que os resultados esperados sejam obtidos.

Para cada uma das etapas, há diversos debates teóricos e correntes diferentes, que buscam compreender como as políticas públicas são (bases empíricas) e/ou como elas deveriam ser (bases normativas). Embora na prática as fases de agenda, formulação, implementação e avaliação não sejam tão claras e muitas vezes até sobrepostas, metodologicamente ajudam na compreensão e na análise (SOUZA, 2006).

A presente pesquisa buscou contribuições do clássico Ciclo de Políticas para estudar a experiência de implementação da Lei 11.892/2008 no Instituto Federal de Goiás. Essa opção se justifica pelo fato desse modelo viabilizar o estudo da etapa da política pública que é o interesse desse estudo: a implementação. Além disso, trata-se de uma abordagem bastante utilizada em pesquisas referentes às políticas sociais no Brasil, inclusive na área educacional.

4. IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Conforme demonstrado no tópico anterior, a formulação de uma política pública geralmente culmina na regulamentação normativa de diretrizes norteadoras e do estabelecimento de metas e objetivos. Por sua vez, a implementação corresponde a uma fase na qual são desenvolvidas atividades operacionais pelas quais se pretende alcançar os objetivos da política.

No sentido literal, implementação significa o estabelecimento de providências concretas para execução. Diz respeito a um conjunto de ações direcionadas ao cumprimento dos objetivos e finalidades da política pública. Implementar é tirar do papel e colocar efetivamente em prática.

Segundo Hill (2006), a implementação refere-se a objetivos específicos, à tradução, na prática, das políticas que emergem do complexo processo decisório. Nesse sentido, a implementação é constituída pelo planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar uma política. Trata-se da preparação para pôr em prática a política pública, a elaboração de todos os planos, programas e projetos que permitirão executá-la.

Arretche (2001) assinala que a implementação modifica o desenho original das políticas, pois esta ocorre em um ambiente caracterizado por contínuas transformações. Nesse contexto, torna-se fundamental analisar uma política pública na fase de implementação, examinando sua engenharia institucional e os mecanismos constitutivos dos programas dela decorrentes, analisando suas escolhas, verificando se essas observaram as diretrizes e intenções estabelecidas pelos formuladores.

Até algumas décadas atrás, os estudos sobre implementação eram focados nos processos decisórios e hierárquicos, nas ações “de cima para baixo”. Não havia

a interpretação da política pública como um processo vivo e dinâmico, desconsiderando a participação de atores importantes no processo.

Segundo Rus Perez (2010), antigamente a ideia de implementação se restringia ao “cumpra-se” da política, pressupondo o entendimento de que as políticas públicas eram formuladas e legitimadas pelos superiores e a decisão de uma autoridade seria automaticamente cumprida em todas as esferas. O autor destaca que atualmente os estudos evidenciam a importância da inter-relação dos distintos níveis de governo com as políticas, contrapondo-se à ênfase na decisão de uma única autoridade, explicitando a atuação dos diversos atores (resistências e adesões).

As novas perspectivas teórico-metodológicas passaram a sugerir que a implementação deveria ser considerada como parte do processo político, “envolvendo barganha e negociação entre os que querem colocar a política em ação e aqueles de quem as ações dependem” (LOTTA, 2014, p,192).

Considerando o interesse investigativo dessa dissertação, localizamos os estudos de Hill (2006), os quais destacam a importância da implementação no processo de constituição da política pública e apresentam duas abordagens analíticas predominantes na literatura sobre implementação: *top-down* (de cima para baixo) e *bottom-up* (de baixo para cima).

Top-down é um modelo que atribui centralidade às normas e planos, enfatizando características da estrutura normativa e variáveis relacionadas à hierarquia organizacional. Prioriza os processos de formulação da política em detrimento da implementação. Nesse sentido, a formulação estaria ligada às decisões, apresentando natureza política. Já a implementação diria respeito à operacionalização, dotada de natureza meramente administrativa. Na perspectiva *top-down* os formuladores intentam regular a atividade dos implementadores, visando evitar distorções entre o plano e a realidade.

O modelo denominado *bottom-up* confere centralidade aos atores e ações. Enfatiza variáveis relacionadas às condições locais de materialização da política pública e à atuação dos agentes implementadores. Contempla os espaços de implementação como lócus de (re)interpretação dos sentidos e significados das políticas. De acordo com o modelo *bottom-up*, as políticas são reinterpretadas e recriadas pelos implementadores, por meio de ajustes, adaptações e criações.

Os modelos apresentados demonstram potencialidades e fragilidades analíticas. O primeiro confere demasiada ênfase à estrutura normativa e o segundo valoriza exclusivamente os atores. O modelo *top-down* ignora as importantes influências provenientes da atuação dos agentes implementadores e o *bottom-up* não reconhece a legitimidade dos planos e normas. Diante desses extremos parece coerente apresentar uma proposta analítica na qual seja possível conciliar as potencialidades dos dois modelos e minimizar suas fragilidades.

Acreditamos que a trajetória e conformação do processo de implementação são influenciadas pelas características e o conteúdo do plano, pelas estruturas e dinâmicas dos espaços organizacionais e pelas ideias, valores e as concepções de mundo dos atores implementadores.

Isso pressupõe o seguinte: esses atores exercem sua discricionariedade, com base em sistemas de ideias específicos; as normas organizacionais formais e informais constroem e incentivam determinados comportamentos; por último, o plano é um ponto de partida que será interpretado e adaptado às circunstâncias locais. Nesse quadro, as variáveis cognitivas recebem destaque, pois atuam como mediadoras entre as intenções contidas no plano e sua apropriação nos espaços locais (LIMA; D'ASCENZI, 2013, p. 109).

Concordando com os autores, parece pertinente conceber a implementação como um processo de interação entre a estrutura normativa e os elementos dos espaços locais. Ou seja, a implementação será constituída tanto pelas determinações expressas nos planos quanto pelas ideias, concepções e práticas dos atores envolvidos.

5. AGENTES DE IMPLEMENTAÇÃO: UMA MANEIRA DE ANALISAR POLÍTICAS PÚBLICAS

Rua (2009) explica que diversos “atores políticos” integram o processo das políticas públicas. São aqueles cujos interesses poderão ser afetados, positiva ou negativamente, pelos rumos tomados por uma determinada política pública. Podem ser indivíduos, grupos ou organizações, dividindo-se entre atores públicos e atores privados. A autora distingue os atores públicos como aqueles que exercem funções públicas e mobilizam recursos associados a estas funções, identificando duas categorias:

Políticos: são aqueles atores cuja posição resulta de mandatos eletivos. Por isso, sua atuação é condicionada principalmente pelo cálculo eleitoral e pelo pertencimento a partidos políticos. São os parlamentares, governadores, prefeitos e membros eleitos do Executivo federal.

Burocratas: devem a sua posição à ocupação de postos de trabalho que requerem conhecimento especializado e que se situam em um sistema de cargos públicos. São burocratas todos os servidores públicos federais, estaduais e municipais que possuem esses atributos. Compreendem gestores de alto escalão, chefias intermediárias, e um vasto exército de servidores situados na base da administração pública, aparentemente sem grandes recursos de poder, que estão em contato direto e permanente com os cidadãos (RUA, 2009, p. 39).

A literatura brasileira atribui diversas nomenclaturas àqueles que lidam com a implementação de políticas públicas: agentes implementadores, atores, burocratas de nível de rua, burocratas de médio escalão, burocratas de alto escalão, entre outros. Nesse trabalho optamos pelo termo que consideramos de maior abrangência - agentes de implementação - conferindo assim um caráter mais geral às nossas reflexões.

Há uma vasta literatura que trata sobre os estudos de implementação de políticas, porém os trabalhos derivados de Lipsky (1980) deram particular importância aos agentes de implementação. São os que atuam no nível de frente da

política, os que fazem a ligação entre o que é decidido no nível macro e a entrega da política. Muitos desses agentes não manejam recursos, não pertencem ao circuito de decisão, mas tem um papel decisivo para o sucesso da política.

Lotta (2014) propõe um olhar aos agentes implementadores, buscando demonstrar como exercem sua discricionariedade e estabelecem interações. Nessa visão, a implementação é vista como um processo dinâmico que vai além das decisões tomadas pelos formuladores ou por atores individuais nas políticas. A autora enfatiza que dependendo da ação, discricionariedade e interação ocorrida no processo, teremos formas de implementação diferentes. Nesse sentido, os agentes de implementação exercem papel importante, seja o de questionar o nível *top-down* ou tornar mais factível o nível *bottom-up*.

Os agentes de implementação devem converter as políticas em bens e serviços concretos. Tal conversão muitas vezes consiste em um complexo desafio, tendo em vista a necessidade de decifrar as intenções dos formuladores. Em muitos casos, as políticas públicas apresentam lacunas, conflitos e coisas vagas, faltando orientações claras, guias práticos ou diretrizes efetivas. Esses processos acabam dificultando a atuação dos implementadores.

Nesse sentido, as leis, os planos e os documentos de uma política pública podem constituir-se como um caminho a ser seguido ou um obstáculo a ser contornado pelos implementadores. Trata-se de um processo complexo: a materialização daquilo que está determinado nos documentos oficiais, ou seja, tornar concreto o que era abstrato.

Sendo assim, estudar a implementação de uma política não pode consistir em mera descrição aligeirada de um determinado cenário. Entre as intenções e omissões dos formuladores e as práticas concretas dos implementadores existem elementos importantes para compreender a política analisada.

Observa-se então que a atuação dos agentes de implementação nas políticas públicas transforma as mesmas. Sendo assim, a análise do trabalho desses agentes pode nos ajudar a compreender como as políticas verdadeiramente se efetivam, quais suas consequências, impactos e resultados.

A etapa de implementação de uma política pública conta com dois grupos de atores situados em pontos distintos: agentes implementadores de nível intermediário, responsáveis pela definição das diretrizes operacionais e agentes implementadores de nível local, encarregados da execução dos programas, traduzindo diretrizes em medidas concretas de intervenção na realidade.

A literatura tem dedicado pouca atenção a um conjunto de atores que, por ocupar uma posição intermediária, se situa em uma fronteira conceitual entre as abordagens *top-down* e *bottom-up*. Os burocratas de médio escalão são os gerentes, dirigentes, supervisores, coordenadores e uma série de outras nomenclaturas de cargos em estruturas organizacionais que designam uma posição intermediária entre o topo e a base. Eles são responsáveis pela condução do processo de materialização das estratégias estabelecidas pela estrutura normativa da política pública.

Lotta, Pires e Oliveira (2014), através de um amplo levantamento da literatura

nacional e internacional a respeito dos burocratas de médio escalão, demonstraram que a produção teórica sobre o tema é parca e incipiente, apontando um conjunto de lacunas que devem ser ainda superadas por estudos empíricos. Os autores afirmam que poucos são os estudos voltados a compreender a burocracia intermediária que gerencia os burocratas de nível de rua e que faz o elo entre implementadores e os formuladores.

Por enquanto, os burocratas de médio escalão ainda não têm recebido tratamento analítico de destaque na literatura brasileira. Em função disto, alguns estudos vêm se dedicando a entender o papel desse grupo no processo de produção de políticas públicas. Nessa perspectiva, já se sabe que eles desempenham funções importantes na transformação de objetivos sociais e políticos em programas e projetos a serem executados pelos órgãos governamentais.

Tais atores guardam a responsabilidade de determinar o que a política pública significa na prática e, além disso, como ela deve ser exercida. Sendo assim, trata-se de um grupo fundamental à implementação de políticas públicas, pois influenciam as estratégias institucionais, defendem ideias e exercem papel importante na (re)elaboração das finalidades e objetivos da política.

Definidos como aqueles que interagem tanto com o alto escalão quanto com a burocracia implementadora, detentores de conhecimento técnico para a liderança dessa, bem como de habilidade de diálogo técnico e político com a burocracia formuladora, os burocratas de médio escalão são, portanto, peças-chave do complexo emaranhado de interações que envolvem a implementação de políticas públicas. Isto é, o foco na atuação desses agentes e nas relações que se estabelecem a partir deles expande nossas capacidades de compreender os processos de produção de políticas públicas (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014, p. 486).

Para fazer com que as políticas elaboradas sejam colocadas em prática, os agentes intermediários de implementação tem a função primordial de traduzir decisões em ações, converter planos em práticas. Nesse sentido, analisar o nível de compreensão/adesão desses atores à política, implica observar aspectos específicos de suas ideias e práticas, buscando entender sob quais condições e com quais estratégias eles fazem a diferença no processo de implementação.

É fundamental ressaltar a significativa discricionariedade e autonomia que caracterizam a atuação dos burocratas de médio escalão. O grau de influência desses atores depende de variáveis como: concepções políticas; cargo ou posição estratégica no organograma institucional; habilidades nas relações interpessoais; experiência prática e/ou discernimento teórico para compreensão do contexto político organizacional.

É importante destacar também a natureza da atuação dos gestores de médio escalão, caracterizada pela responsabilidade de conduzir processos decisórios, respaldados por critérios de natureza técnica (conhecimentos, experiências) e de natureza política (concepções político-partidárias, crenças, valores). Também é necessário apreender as dimensões da relação dos burocratas de médio escalão com a política pública, as quais se configuram ora de maneira direta/centralizada,

ora de forma indireta/descentralizada.

Dessa forma, os burocratas de médio escalão se situam em posição estratégica, tanto do ponto de vista prático, dada sua posição na estrutura organizacional e suas prerrogativas, quanto do ponto de vista teórico, entre as abordagens que enfocaram o alto escalão e aquelas que problematizaram o chamado “nível da rua”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa integra um conjunto de trabalhos pautados no comprometimento ético com a investigação, contribuindo dessa maneira para a ampliação de conhecimentos sobre a educação brasileira. O objetivo não foi esgotar a discussão sobre o tema, mas explorar elementos sobre os diversos ângulos possíveis para a análise da atuação dos agentes de implementação de políticas educacionais.

Os estudos voltados aos agentes de implementação possibilitam um ponto de vista privilegiado no processo de conhecimento dos serviços governamentais, especialmente no tocante à implementação das políticas públicas.

O olhar investigativo aos sujeitos diretamente responsáveis pela implementação pode trazer à tona dilemas individuais desses atores, dando visibilidade à práxis que permeia o cotidiano da materialização de uma política. Trata-se de um olhar apurado visando conhecer não somente questões relacionadas aos resultados das políticas públicas, mas também aos diversos aspectos do relacionamento entre formuladores, implementadores e os cidadãos.

Registra-se a necessidade de avançar no que diz respeito à análise do papel dos agentes de implementação da política educacional, estudando os sentidos atribuídos às falas, aos discursos, aos conteúdos, práticas e às representações dos sujeitos advindos de sua experiência na formulação e implementação de políticas, sempre considerando o contexto histórico, político, social, econômico e cultural.

Diante do que foi exposto, entendemos que pesquisas dessa natureza podem fundamentar e subsidiar o processo de formulação e implementação de políticas públicas na área educacional, o que representa contribuições para a construção de novas perspectivas que beneficiem todos os sujeitos envolvidos: alunos, professores, gestores e as comunidades locais.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M.; CARVALHO, M. (orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies**

in policy sociology. London: Routledge, 1992.

HILL, M. Implementação: uma visão geral. In: **Políticas Públicas**: Volume 2. Brasília: ENAP, 2006.

HOFLING, E. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, a. XXI, n. 55, nov. 2001.

LIMA, L.; D'ASCENZI, L. Implementação de Políticas Públicas: Perspectivas Analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, vol. 21, núm. 48, 2013.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy**: dilemmas of the individual in public service. New York, Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, G. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 19, n. 65, Jul./Dez. 2014.

LOTTA, G.; PIRES, R.; OLIVEIRA, V. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. **Revista do Serviço Público**. Vol. 65, nº 4 Out/Dez 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v. 9 n. 1, p.4-16. Itajaí, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J; GANDIN, L. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. (Orgs.) **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

RUA, M. **Políticas públicas**. Departamento de Ciências da Administração/UFSC. Florianópolis, 2009.

RUS PEREZ, J. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.

SERAFIM, M.; DIAS, R. Análise de Política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, V.3, n.1, p.121-134, jan/jun 2012.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

CAPÍTULO V

EAD E A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: IMPLICAÇÕES ENTRE A LEGISLAÇÃO E A POLÍTICA EDUCACIONAL

Alexsandra dos Santos Oliveira

EAD E A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: IMPLICAÇÕES ENTRE A LEGISLAÇÃO E A POLÍTICA EDUCACIONAL

Alexsandra dos Santos Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC

Universidade Federal do Espírito Santo/UFES

Secretaria Municipal de Educação de Cariacica/ES

RESUMO: Este artigo visa, apresentar parte do percurso de um trabalho de conclusão de curso realizado na Especialização em Gestão e Docência na EaD, na modalidade a distância, UFSC, que passou por analisar: como se configura a formação continuada a distância de gestores escolares, a partir do programa nacional escola de gestores? As justificativas passaram pela experiência da autora em ter atuado como gestora de uma escola pública na rede municipal de ensino de Cariacica/ES e participado da especialização gestão escolar, inserida no Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Os objetivos passaram por analisar a experiência de realização do programa nacional escola de gestores, em três estados da federação (Paraná, Goiás e Acre). Metodologicamente, trabalhou-se com uma revisão bibliográfica. Autores como Saviani (2009) e Aguiar (2011), ajudaram a compreender os apontamentos da política educacional, assim como o desenvolvimento do PDE e do PNE (2011-2020). As considerações indicam um campo de tensão na formação dos gestores escolares entre o “tempo” de dedicação aos estudos, a construção dos trabalhos de conclusão de curso e a evasão na modalidade de ensino a distância.

PALAVRAS-CHAVE: EaD. Programa Nacional Escola de Gestores. Experiência. Política Educacional. Formação de gestores escolares.

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista o número crescente de oferta e matrículas de cursos, em diferentes níveis de ensino (técnico, graduação e pós-graduação) no contexto da Educação a Distância, torna-se imprescindível compreender como este fenômeno se configura a partir da legislação e das políticas educacionais vigentes.

A formação dos gestores escolares será dialogada a partir da estrutura do programa nacional escola de gestores, MEC Portaria nº 145 de 11 de fevereiro de 2009. O programa atende a princípios de formação e da EaD amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB: artigo 63 (inciso III), o art. 80 (caput) e o art. 87 (inciso III), buscando interfaces entre os aspectos teóricos e práticos da gestão escolar.

As justificativas para a escolha do tema pautaram-se na importância da temática frente aos objetivos da especialização em Gestão e Docência na EaD (UFSC), concluída no ano de 2014 e na experiência da autora em ter no período de 2007 à 2011, atuado como gestora de uma escola pública na rede municipal de

ensino de Cariacica/ES, espaço-tempo que paralelamente, no ano de 2012, concluiu a Especialização em Gestão Escolar, inserida no Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (MEC/SEB). A experiência não deixou de ser marcada pelo interesse acadêmico da autora, permitindo simultaneamente aprofundar os estudos no doutorado em Educação, UFES, concluído no ano de 2016 com a tese intitulada: Experiência, escuta e diálogo: uma descrição compreensiva hermenêutica na constituição do ser-gestor-escolar.

Os objetivos passaram por analisar o programa nacional escola de gestores a partir da experiência de implantação em três estados da federação (Acre, Goiás e Paraná).

O artigo apresentará os marcos legais da política de EaD, que configuram a Universidade Aberta do Brasil (UAB) em nosso país, buscando compreender os princípios da organização e da estrutura dessa modalidade de ensino frente a formação de profissionais da educação básica, gestores escolares.

Na sequência, o Programa Nacional Escola de Gestores será contextualizado a partir da experiência de realização de três estados da federação: Paraná por meio de Souza e Teixeira (2010); Acre por meio de Damasceno, Melo e Souza (2013) e Goiás por meio de Elias e Alves (2010). Esses autores contribuem para a discussão de pontos e contrapontos do programa em nosso país.

Ao final, o artigo contextualizará apontamentos da política educacional a partir da contribuição de autores como Saviani (2009) e Aguiar, (2010), assim como interpretação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) em relação a formação dos profissionais da educação básica e da modalidade de EaD. Contemplando assim os objetivos desta produção.

2. A LEGISLAÇÃO PARA COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NA EAD

Para este momento, será possível descrever a Educação a Distância (EaD) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio da legislação que ampara e organiza a estrutura desta modalidade de ensino em nosso país. Caminho que contextualiza as políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica.

Inicialmente, torna-se importante destacar o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e com o Plano Nacional de Educação (PNE), cria a UAB com o objetivo de expandir a oferta de cursos e programas no ensino superior e na modalidade a distância. O decreto assegura que os objetivos sócio-educacionais, embasados no regime de colaboração entre União e outros entes federados, garantam o crescimento e a qualidade do ensino superior, principalmente da formação de profissionais da educação básica em nosso país.

O segundo marco legislativo, poderá ser apontado mediante a Resolução FNDE/44, de 29 de dezembro de 2006, que estabelece as diretrizes do Sistema UAB,

seus participantes e suas competências. A resolução orienta as regras para a concessão de bolsas (valores, movimentação bancária, financiamento, entre outros), descreve as obrigações dos professores, formadores, supervisores e tutores dos cursos e programas contemplados, além de fiscalizar e acompanhar a movimentação dos recursos financeiros transmitidos pelo FNDE.

Em relação às diretrizes do Sistema UAB, a Resolução assegura:

Art. 3º. O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, visando à melhoria da qualidade da educação básica, por meio da oferta de cursos de formação inicial e continuada para docentes, obedecendo às seguintes diretrizes:

- I. oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II. oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III. oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV. ampliar o acesso à educação superior pública;
- V. reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI. estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII. fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Art. 4º. São integrantes do Sistema UAB:

I - O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – responsáveis pela articulação e gestão do Sistema UAB – que terão as seguintes competências.

O destaque para o exposto, pode ser para extinção da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em janeiro de 2011, ação que implicou na vinculação dos programas e ações oferecidos pela SEED à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Secretaria que conforme informações vinculadas ao *site* do MEC possui o objetivo de articular as políticas educacionais nas áreas de: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, escola indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Atitude que abre brechas para questionamentos.

De acordo com Saviani (2009, p.17), as ações da UAB e da nova CAPES, afirmam a importância da criação da UAB enquanto política educacional preocupada com a formação de profissionais da educação básica (professores, gestores e funcionários). Ação legitimada por parcerias com as Universidades públicas e com os estados e municípios da federação, visando à consolidação de metas e apoio financeiro.

O terceiro marco legal que poderá ser apontado neste diálogo, será a

Resolução CD/FNDE nº 24, de 04 de junho de 2008, onde emerge a definição de critérios e procedimentos que asseguram a participação das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) no Sistema UAB: formação de professores, técnicos, tutores e gestores das IPES, envolvidos nos cursos e Programas ofertados. De acordo com a resolução, será possível prever a execução de ações complementares para o Sistema UAB como:

Art. 7º Visando a capacitação dos gestores das instituições habilitadas para oferta de cursos no âmbito do Sistema UAB, a CAPES selecionará projetos para apoio financeiro às IPES com experiência na oferta de educação na modalidade de EAD, as quais realizarão as seguintes atividades:

I - Capacitar professores para a gestão em educação a distância;

II - Proporcionar informações que permitam a detecção de eventuais erros e sinalize alternativas concretas de ação que gerem incremento da eficiência e da eficácia no processo de capacitação, por meio de avaliação e acompanhamento dos professores em capacitação;

III - Tornar disponíveis conteúdos, metodologias, materiais e práticas pedagógicas relativas à capacitação de gestores em educação a distância.

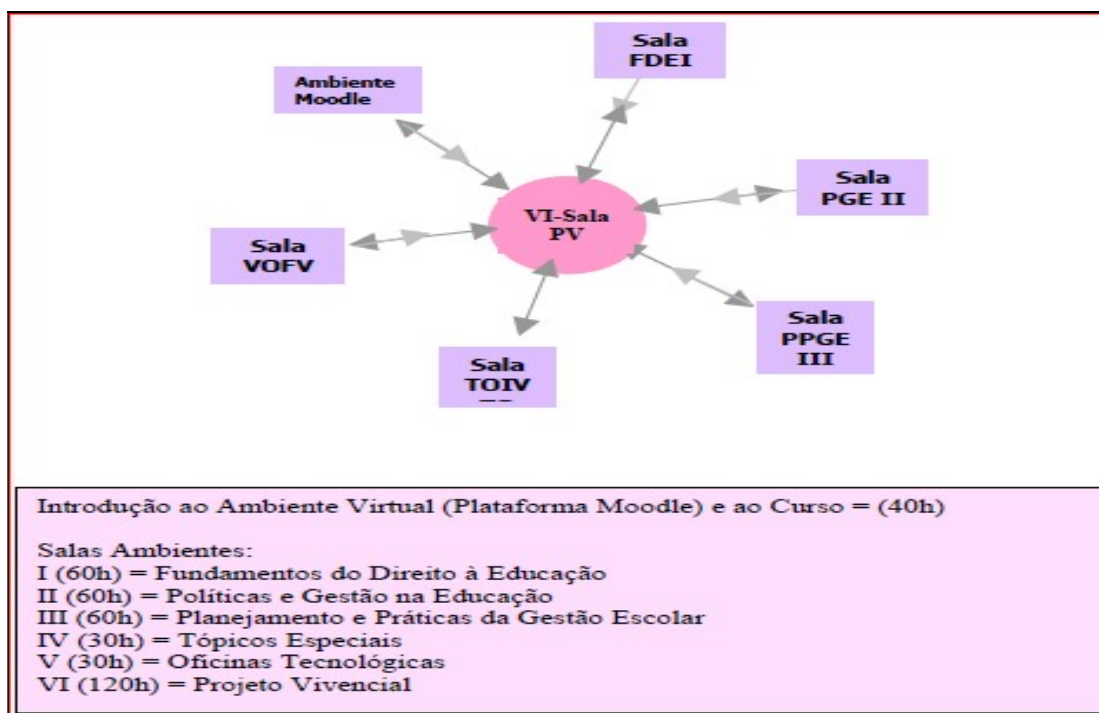
Outro marco legal que configura a EaD e UAB e ao mesmo tempo nos ajuda a compreender a configuração política da EaD e de seu envolvimento com a formação de profissionais da educação básica, é a Resolução nº 49, de 10 de setembro de 2009, que **dispõe sobre** o financiamento das instituições de ensino participantes do Sistema UAB. Esta resolução revoga a Resolução CD/FNDE N° 24 do dia 04 de julho de 2008 e inclui as Secretarias do MEC e da CAPES – como gestoras das ações do Sistema UAB, além, do FNDE e das IPES.

Após descrevermos a legislação educacional frente à criação e organização da UAB/EaD, como uma maneira de melhor contextualizarmos a formação de profissionais que atuam no espaço da escola pública brasileira, apontamos a necessidade de compreendermos a categoria formação continuada de gestores escolares, programa nacional escola de gestores, pelo prisma da política educacional e da experiência de três estados da federação.

3. EAD E A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: DIFERENTES EXPERIÊNCIAS

Em 2006, o programa nacional escola de gestores passou por reformulações, dentre elas, a de assumir as características de um curso de especialização, com carga horária de 400h, pós-graduação *lato sensu*, em gestão escolar, sob a responsabilidade acadêmica das universidades federais. Atendendo a uma proposta curricular, a especialização foi configurada e estruturada a partir da plataforma *Moodle*, dividida em seis salas-ambientes interligadas a três eixos centrais da especialização.

Figura1. Estrutura Curricular do Curso



Fonte: (BRASIL,2007, p.17)

O Componente curricular, chamada de projeto vivencial com a maior carga horária da especialização (120h), foi criado com o objetivo de culminar na elaboração de um projeto de intervenção, envolvendo etapas como “[...] fundamentação teórica, sensibilização e mobilização da comunidade, diagnóstico da escola, planejamento, implementação e avaliação do projeto [...]” (BRASIL, 2007, p. 15).

A nova versão do programa (2006), considerou como público alvo da especialização, diretores e vice-diretores de escolas públicas brasileiras que apresentavam no período baixo IDEB.

Nesta perspectiva, o trabalho de conclusão de curso, buscou descrever alguns apontamentos do programa destacados por autores como: Souza e Teixeira (2010); Damasceno, Melo e Souza (2013) e Elias e Alves (2010). Os autores contribuíram para a discussão de pontos e contrapontos da formação de gestores escolares na EaD.

A primeira pesquisa, realizada por Souza e Teixeira (2010), relato da experiência do Paraná em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), visou analisar, por meio de questionário e documentos, se os objetivos da especialização foram realmente alcançados.

Na avaliação dos gestores/cursistas do estado do Paraná, o componente curricular “oficina de tecnologias”, foi o melhor avaliado, ressaltando a importância do curso em valorizar conteúdos que estão ligados à prática dos gestores/cursistas. O componente curricular “projeto vivencial”, apareceu como um dos menos relevantes. Sendo ele o componente curricular que estabelecia vínculo entre o

projeto de intervenção e a construção dos TCCs, envolvendo “[...] *fundamentação teórica, diagnóstico da escola, planejamento, implementação e avaliação de projeto* [...]” (BRASIL, 2007, p. 15).

Em relação à qualidade dos TCCs, Souza e Teixeira (2010) indicaram que 46,8 % dos cursistas alegaram falta de “tempo” para o desenvolvimento do curso. Dado que superou inclusive, as dificuldades com o uso da plataforma, 32,8%, esclareceram os autores. Os autores consideraram também que a proposta da especialização não conseguiu dar conta de formar gestores pesquisadores.

O componente curricular projeto vivencial, contemplava a relação entre gestão e pesquisa, que na análise dos autores, apontava para uma incompreensão dos gestores/cursistas, a respeito da proposta. A exemplo dos TCCs, que elegeram o tema gestão democrática, avaliados como “*insipiente*”, tendo em vista que os gestores/cursistas apresentaram preocupação em encontrarem “*receitas*” para a consolidação da gestão democrática nas escolas públicas do estado. Os TCCs apresentaram basicamente “[...] *as dificuldades para a sua implementação* [...]” (SOUZA; TEIXEIRA, 2010, p.5).

A segunda pesquisa, realizada por Damasceno, Melo e Souza (2013), relato da experiência do Programa no Estado do Acre, em parceria com a Universidade Federal do Acre (UFAC), visou por meio da análise de documentos, depoimento dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem *moodle* e questionário, intitulado “*Avaliação de Reação*”, avaliar a efetividade do curso e o seu papel na formação.

A partir dos dados da experiência do Acre, foi possível identificar questões recorrentes à experiência do estado do Paraná, a exemplo das evidências que indicaram o fator “tempo”, como uma das dificuldades dos cursistas em corresponderem academicamente à proposta do programa.

O “tempo” apareceu na proposta da especialização como condição essencial para o sucesso da formação. Porém, as condições de trabalho *versus* condições de estudo (acessos à plataforma *Moodle*, leituras, comentários, postagem de atividades, intervenção na escola e a construção de um TCC) tornaram-se incompatíveis com o cotidiano do gestor escolar, segundo as autoras.

Na experiência do Acre, o “tempo” de dedicação aos estudos segundo a proposta curricular do curso foi substituído pelo tempo dedicado à família e às atividades do cargo. A primeira incompatibilidade na administração do “tempo” foi anunciada por 70% dos gestores/cursistas deste estado, como estando relacionada à família.

Outro destaque na experiência do Acre, foi o perfil dos gestores/cursistas ao se relacionarem com a plataforma *Moodle*, Damasceno, Melo e Souza (2013) destacaram que 18% dos cursistas, eram gestores de escolas no meio rural e apresentaram ao longo do curso, dificuldades para frequentarem o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Na avaliação, 44% disseram que os acessos à plataforma ao longo do curso foram “regular”, “ruim” e “péssimo”. As autoras relataram que nem todos os cursistas possuíam acesso à internet, deslocando-se nos finais de semana a *lan houses*.

A terceira pesquisa, retratada por Elias e Alves (2010), apresentou a

experiência do programa nacional escola de gestores no estado de Goiás, em parceria com a Universidade de Goiás (UFG). A pesquisa visou avaliar os títulos dos trabalhos de conclusão de curso dos gestores que participaram da especialização, além de apresentar informações em relação ao perfil da equipe de profissionais responsáveis pela oferta da especialização.

Os autores, conforme apresentado na experiência do programa no estado do Paraná, também apresentaram preocupação com a construção dos TCCs, avaliados por pouca ou nenhuma ênfase, em temas como: política educacional, saúde na escola, avaliação institucional e uso das tecnologias.

Os dados demonstraram uma grande preocupação dos cursistas/gestores com o pedagógico das escolas no estado de Goiás, algo que na análise das autoras, dificilmente são trabalhados diretamente pelos gestores/cursistas na gestão da escola: “[...] *dificuldade de aprendizagem, processo de ensino-aprendizagem, leitura e escrita, dificuldade em matemática* [...]” (ELIAS; ALVES, 2010).

Outro destaque apresentado por essa experiência, foi a composição da equipe de profissionais formadores que atuaram na especialização, composta por: a) coordenação geral e vice-coordenação; b) um professor-coordenador para cada componente curricular ministrado (incluindo o professor coordenador do componente curricular de projeto vivencial e c) um professor para cada um dos dez polos, ministrando os componentes curriculares diretamente em contato com os gestores/cursistas. Além de dois assistentes que auxiliavam os professores, e um profissional encarregado do suporte técnico da plataforma *Moodle*.

A pesquisa não trouxe informações em relação à formação da equipe e suas experiências técnico-pedagógicas, mas esclareceu que assim como apresentado na experiência do Acre, os profissionais da equipe formadora também passaram pelo curso de introdução ao ambiente *Moodle* e funcionamento do Curso.

Ao traçar um paralelo entre as três experiências aqui comentadas, foi possível destacar a evasão no programa como ponto comum, conforme dados abaixo.

Tabela 1. Panorama da evasão do Programa Nacional Escola de Gestores nos três Estados pesquisados.

| PARANÁ | | ACRE | | GOIAS | |
|-----------|-----------------|-----------|----------|-----------|----------|
| Inscritos | Formados | Inscritos | Formados | Inscritos | Formados |
| 367 | 99 ¹ | 417 | 162 | 400 | 247 |

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com Comarella (2009), que investigou a evasão em cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância pela UFSC, os resultados apresentam informações que nos ajudam a compreender alguns dos contrapontos dessa modalidade de ensino

¹ Neste caso, 33 (9%) dos cursistas, concluíram o curso apenas em relação às disciplinas, não entregando o TCC, e por isso receberam a certificação de atualização de 360h.

[...] A evasão é um fenômeno complexo que atinge as instituições de ensino independente da modalidade, causando desperdícios de recursos econômicos, sociais e humanos. Na EaD percebe-se que há uma evasão maior nos primeiros meses do curso, quando o estudante ainda está se adaptando a esta modalidade de ensino (COMARELLA, 2009, p.78-79).

Importante salientar que os dados apresentados contribuem com apontamentos que devem ser avaliados e pesquisados além das fronteiras dos estados contemplados por este artigo, no que tange analisar a configuração da evasão do programa nacional escola de gestores.

Os resultados descritos das experiências dos três estados aqui apresentadas, subsidiaram os objetivos deste artigo, indicando questões de ordem acadêmica, política, pedagógica e administrativa na gestão do Programa Escola Nacional de Gestores e da EaD. A seguir encaminhamentos das políticas em relação ao programa.

4. APONTAMENTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES

Contextualizar o programa nacional escola de gestores da educação básica e a EaD, nos aproxima das ações desenvolvidas pelo PDE. Política que surge em 2007, como o desenvolvimento do plano setorial do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), estando suas ações indicadas por cada Ministério. Espaço que o MEC assegura a formação de gestores escolares, como pré-requisito da participação dos estados e municípios no Plano.

Na concepção de autores como Saviani (2009), o plano foi assentado em dois pilares: técnico e financeiro, voltados para a melhoria da qualidade do ensino, assim como o fortalecimento e a autonomia da gestão escolar, envolvendo apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento do Plano e à gestão de cada unidade de ensino, quando interligada à implantação do “PDE Escola”.

O plano foi apoiado por Comunidades Acadêmicas na formulação de programas e projetos educacionais. De acordo com Aguiar (2010), a elaboração do programa nacional escola de gestores em nível nacional contou também com a participação, colaboração e articulação de instituições e órgãos da sociedade civil como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa Educacional (ANPED), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Seguindo a perspectiva de contextualizar o programa nacional escola de gestores e as políticas educacionais, torna-se importante fazer referências ao Plano Nacional de Educação – PNE, como processo de democratização e gestão da escola pública.

O plano tem data de validade e no fim será preciso fazer um balanço para

saber o que deu certo e o que é preciso ser melhorado. O novo PNE começou a ser debatido no ano de 2010, ano da I Conferência Nacional de Educação (CONAE). Constituído por metas e estratégias, visa a garantir dentre as metas 15,16,17, 18 e 19, a formação e valorização do magistério.

Ao que tange as metas e estratégias para a formação e para a UAB, foi possível encontrar ao longo do texto a preocupação com o aumento de matrículas na pós-graduação (*stricto sensu*). Como estratégia para este fim, no item 14.4, aponta a expansão da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando-se de metodologias e recursos da UAB. Já na meta 16, foi possível encontrar expectativas para formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Algo que apresenta uma forte vinculação entre a EaD e a formação de profissionais da educação básica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências mostraram particularidades em relação à execução do programa em cada estado. Para este artigo, isso indica uma abertura de formações mais contextualizadas, de acordo com a realidade e autonomia de cada estado e/ou universidade quando o assunto é o programa nacional escola de gestores.

No percurso da construção do trabalho, identificou-se também os limites da relação gestor escolar *versus* pesquisador. Duas das experiências apresentadas, mostraram que existem tensões em relação à construção de uma análise crítica e acadêmica do conhecimento por parte dos gestores/cursistas. Indicando a necessidade de adaptações na proposta curricular do curso, conforme indicado por Gomes, Santos e Melo (2009) ao retratarem na experiência do estado de Pernambuco a necessidade da especialização aprofundar aspectos práticos da pesquisa, assim como seus paradigmas (métodos, abordagens, classificações, coleta de dados e análise de dados).

As experiências indicaram na avaliação dos gestores/cursistas, os obstáculos que inviabilizaram o processo de formação. Dentre eles, a ausência de um melhor aproveitamento acadêmico do curso tendo em vista a falta de “tempo” para se dedicarem às atividades. Para Comarela (2009), o fator “tempo” é um dos principais indicadores para as causas de evasão em cursos oferecidos na modalidade a distância. Os dados indicam que há um campo de tensão entre o que propõe o discurso oficial do programa escola de gestores e o vivido pelos gestores em seu cotidiano.

Vale ressaltar também, a necessidade de apontamentos e diálogos que evidenciem a gestão e o gestor escolar de maneira mais qualitativa em pesquisas voltadas a estudar a gestão escolar e a gestão em EaD. Enfatizando as experiências dos sujeitos envolvidos no processo: o que pensam da política educacional, da formação, da escola e da sua gestão, abertura à complexidade do cargo de gestor. Sentidos atribuídos às considerações desta pesquisa e evidenciados em trabalhos como Oliveira (2016).

Sendo assim, foi apresentado ao leitor alguns parâmetros legais, políticos e formativos em relação ao programa nacional escola de gestores escolares, especialização ofertada na modalidade a distância em todo território nacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR. Márcia Angela da S.A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 161-172, 2010. Editora UFPR.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>. Acesso em 18 de Nov. de 2013

BRASIL. **Lei 9.324 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em janeiro de 2014.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Nacionais do Curso de Pós-graduação em Gestão Escolar**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escgest/es_diretr.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2013.

BRASIL. MEC/SED. Escola de Gestores da Educação Básica. **Projeto curso de especialização em gestão escolar (lato Sensu)**. Brasília:2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337:escola-de-gestores-da-educacao-basica-apresentacao&catid=300:escola-de-gestores-da-educacao-basica&Itemid=693. Acesso em 20 de novembro de 2013.

BRASIL. Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação. **Conselho Deliberativo**. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Resolução FNDE/44, de 29 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>. Acesso em 18 de Nov. de 2013

BRASIL. Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação. **Conselho Deliberativo**. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Resolução nº 49, de 10 de setembro de 2009. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=72:resolucao-no-49-de-10-de-setembro-de-2009&catid=15:resolucoes&Itemid=47. Acesso em 18 de Nov. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação a Distância**. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Brasília: MEC-SEED, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Disciplina o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Portaria nº 145 de 11 de fevereiro de 2009. Disponível em http://www.lex.com.br/doc_1723653_PORTARIA_N_145_DE_11_DE_FEVEREIRO_DE_2009.aspx. Acesso em 25 de abril de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**. PL n. 8.035 /2010. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010b.

BRASIL. Ministério Da Educação - Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação - **Conselho Deliberativo**. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado à CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, nos exercícios de 2008/2009.

BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 24, de 04 de junho de 2008. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=70:resolucao-cdfnde-no-24-040608-resolucao&catid=15:resolucoes&Itemid=47. Acesso em 18 de Nov. de 2013

COMARELLA, Rafaela Lunardi. **Educação Superior a Distância: evasão discente**. Florianópolis, 2009. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis – SC.

DAMASCENO, Ednacelí Abreu. MELO, Lúcia de Fátima. SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. **Política de formação continuada de gestores da educação básica no estado do acre: reflexões sobre a efetividade**. CD. VII Encontro Rede Estrado

GOMES, Alfredo Macedo. SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. MELO, Darci Barbosa Lira de. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. **RBP AE** – v.25, n.2, p. 263-281, mai./ago. 2009

SAVIANI, Dermeval. PDE. **Plano de desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Cortez: Autores Associados, 2009.

_____, Dermeval. **Plano de desenvolvimento da educação: Análise crítica do projeto do MEC**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 05/02/2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. TEIXEIRA, Marilza Aparecida Pereira. O programa escola de gestores: análise da experiência no estado do Paraná. EducereetEducare – **Revista de Educação** n - ISSN: 1981-4712 (eletrônica) – 1809-5208 (impressa). Vol. 5 – Nº 10 – 2º Semestre de 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>. Acessado em 15 de novembro de 2013.

OLIVEIRA, Alexsandra dos Santos Oliveira. **Experiência, escuta e diálogo**: uma descrição compreensiva-hermenêutica na constituição do ser gestor escolar. 2016. Tese (Doutorado em Educação: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. 2016.

CAPÍTULO VI

O TRABALHO DE DIRETOR DE ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO-ACRE: ENTRE AS POLÍTICAS DE RESULTADOS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

**Lúcia de Fátima Melo
Ednaceli Abreu Damasceno**

O TRABALHO DE DIRETOR DE ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO-ACRE: ENTRE AS POLÍTICAS DE RESULTADOS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Lúcia de Fátima Melo

Universidade Federal do Acre, Centro de Educação, Letras e Artes, Rio Branco/ AC

Ednaceli Abreu Damasceno

Universidade Federal do Acre, Centro de Educação, Letras e Artes, Rio Branco/- AC

RESUMO. Este artigo analisa o trabalho dos diretores escolares da Educação Básica frente às propostas de políticas educacionais implementadas nos últimos anos na rede municipal de educação do município de Rio Branco/Acre. A metodologia utilizada envolveu as seguintes etapas: a) revisão de literatura; b) pesquisa documental; e, c) entrevistas semiestruturadas com aplicação de questionários. Os aspectos conclusivos do estudo ressaltam a importância dada à política de resultados em detrimento de ações democráticas, tese que pode ser comprovada com a identificação de uma série de propostas assentadas nos princípios do *gerencialismo* que visam melhorar a performance do sistema aumentando seus índices e resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Política de Resultados; Gestão Democrática; Diretores Escolares.

1. INTRODUÇÃO

Discutir o trabalho do diretor face a uma nova realidade que se delineia passa por abordar as questões afetas a política educacional em curso e os desdobramentos gerados ao processo de construção de uma escola mais democrática. Grande parte da literatura direcionada à gestão escolar na atualidade (OLIVEIRA, 2004, CASTRO, 2007 e SHIROMA, 2004) enfatiza que as modificações empreendidas nas últimas décadas na gestão e organização da escola tem resultado numa reestruturação do trabalho docente. Concordam que ao mesmo tempo em que os novos modelos de gestão defendidos pelas reformas educacionais preconizam uma gestão escolar mais descentralizada, com um certo nível de autonomia dos profissionais que ali atuam, advogando a ampliação da participação da comunidade escolar nas suas decisões – o que em tese são elementos que caracterizam uma gestão democrática – vem ocorrendo ao mesmo tempo, uma sobrecarga de trabalho para as unidades escolares e para aqueles que dela fazem parte. Sendo consenso, que o excesso de atividades tem atingido particularmente, aqueles que exercem atividades tanto na gestão da sala de aula, como na gestão da escola.

Desta forma, o que se observa é que com as reformas educacionais mais recentes em processo de implementação nas diversas redes de ensino passou-se a conviver com uma intensificação do trabalho docente, o que tem gerado ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores (OLIVEIRA, 2004).

Uma outra questão que é preciso fazer referência, diz respeito às discussões sobre gestão democrática na atualidade de modo que seja compreendida a partir do processo de redemocratização do país que começou na década de 1980, onde se tinha uma concepção de democratização bastante alargada. Esta concepção foi de certa forma desconstruída na década de 1990 passando a não contemplar a perspectiva de gestão democrática e sim alguns postulados de gestão compartilhada, sustentada pela hierarquização, participação tutelada e controle verticalizado das decisões na estrutura escolar. Passou-se a conviver com um modelo de gestão pública delineado no contexto da reforma do Estado da década de 1990 que teve fortes repercussões no campo da gestão escolar, advogando uma lógica empresarial para dentro da escola. Esta lógica inspirada em princípios gerenciais super valoriza os resultados, os índices, accountability¹, a responsabilização, a competitividade e é em grande parte inspirada em uma política dos Estados Unidos, conforme anuncia Freitas:

Tem consequência quando se diz que vamos introduzir a lógica privada dentro da área educacional, porque teremos de seguir as regras do mercado, e elas são implacáveis: ou as seguimos ou vamos à falência. Para não falir, introduz-se essa lógica dentro das empresas educacionais, porque se as empresas administrarem as escolas públicas precisarão ter maior número de turmas e precarizar o professor. () Então, nós temos de ter cuidado com as políticas que estamos implantando por aqui. Não é porque é bom para os americanos que é bom para o Brasil. Até porque nem é tão bom assim nem para eles. (FREITAS, 2013).

Vai ser neste contexto que expressões como responsabilização pelos resultados, prestação de contas, uso otimizado de recursos, gerência, eficácia, performatividade, meritocracia e privatização tornam-se cada vez mais comuns nos discursos educacionais. Freitas (2012) faz um alerta que estas ideias estão crescendo no Brasil, em especial ao nível das secretarias estaduais e municipais de Educação e que é preciso que estejamos atentos aos riscos destas políticas.

Partindo deste entendimento de cunho mais geral, esta pesquisa teve como objetivo analisar os desafios vivenciados pelo trabalho do diretor escolar no Estado do Acre frente a um contexto marcado por políticas públicas de educação e mais precisamente as de gestão que se caracterizam tanto pelas exigências de melhores resultados educacionais e desempenho de seus profissionais, como pelo imperativo da chamada gestão democrática da escola.

A origem das análises presente neste estudo integram questões suscitadas por dois projetos institucionais de pesquisa. O primeiro trata das *Exigências de Performatividade e seus Impactos no Trabalho dos Diretores Escolares no Município de Rio Branco-Acre* e o segundo aborda as discussões relativas ao *Trabalho Docente e a Cultura do Desempenho nas Escolas no Município de Rio Branco – Acre*. Os projetos vêm sendo desenvolvidos e tem contado com apoio financeiro da UFAC por intermédio dos editais de Apoio a Pesquisa. A pesquisa integra também o conjunto das atividades de investigação desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente

(GEPPEAC/UFAC). Parte do material apresentado neste momento, expressa os resultados alcançados na execução de subprojetos de bolsa de iniciação científica PIBIQ/UFAC executados por bolsistas no período de 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015.

2. CONTEXTO DA PESQUISA: SITUANDO RIO BRANCO E SUA POLÍTICA EDUCACIONAL

O contexto educacional acriano e em particular do município de Rio Branco se caracteriza por determinadas especificidades na análise dos processos de reforma e reestruturação do trabalho docente, em relação ao que se assiste em vários outros municípios brasileiros nos últimos anos. Tais especificidades se explicam pela contradição imanente às reformas aqui implantadas, ou seja, a persecução dos princípios democráticos defendidos pelas forças no poder, esbarra nos limites de uma realidade que a cada dia tem se configurado numa visão utilitarista de escola, onde a busca pelos resultados parece se sobrepor a qualquer outra posição mais abrangente de educação, ganhando cada vez mais espaço a chamada cultura do desempenho e da performatividade sendo sistematicamente professores e diretores chamados a prestar contas (*accountability*) de suas “competências” e não a discutir os fundamentos da educação e da sua prática.

Objetivamente, o contexto a ser enfatizado por este trabalho relaciona-se à experiência vivida no Município de Rio Branco, a partir de 2005, quando assume o poder uma Frente Popular², a qual procura resgatar aspectos da reforma educacional, intitulada de “descentralizadora e democrática” que havia sido iniciada em 1993 por esta mesma frente, tendo como principal protagonista, o então prefeito Jorge Viana (PT) e que foi interrompida durante o período de 1997 a 2004³, sendo retomada de 2005 até o momento dessa pesquisa, por intermédio das administrações de Raimundo Angelim (2005/2012) e Marcos Alexandre de 2013/2016.

Tal reforma vem sendo levada a cabo com a implantação de uma série de políticas educacionais, que entre outras ações e à semelhança do que aconteceu na rede estadual, propôs uma nova *governança* para as escolas. Este processo contou do ponto de vista legal com a aprovação da lei de nº 1537 de 04 de julho de 2005 que estabelecia a Gestão Democrática do Ensino Municipal, adotando o sistema seletivo para a escolha de dirigentes de unidades escolares e legislações posteriores que a modificaram⁴.

De lá pra cá a educação pública no município de Rio Branco tem sido impactada de forma marcante pelas reformas educacionais. A chamada “gestão democrática e descentralizadora”, vem promovendo alterações na rede pública de ensino, conferindo mudanças como: aumento do volume de recursos e de investimentos; formação em serviço inicial e continuada; construção, reforma e ampliação de escolas e creches; planos de cargos e salários, com pisos entre os melhores do Brasil; reordenamento da rede; pagamento de bônus, etc.

Levando em consideração tais aspectos, pode-se afirmar que correlato ao

processo de organização da rede estadual de educação, a rede municipal de Rio Branco, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SEME), tem procurado implementar uma reforma educacional que se caracteriza por certas ambivalências. Ao mesmo tempo em que atendem reivindicações históricas do movimento docente, também revelam, uma preocupação exacerbada com os resultados acadêmicos dos alunos matriculados em sua rede. Medidas vêm sendo encaminhadas pela atual gestão que reflete a decisão política de elevar à posição do município no *ranking* nacional de avaliação. Processa-se uma política sutil de responsabilização das escolas e de seus trabalhadores, premiando escolas, professores e diretores que alcancem e/ou superem as metas pré-estabelecidas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principal referência adotada para aferir os resultados.

3. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM FOCO NOS RESULTADOS

As análises e discussões que apresentamos neste momento resultam de pesquisa documental e empírica. A parte documental foi construída tendo como referência dados e documentos fornecidos pela equipe gestora e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação – SEME e material disponível por meio digital. Já a parte empírica reúne entrevistas semiestruturadas num questionário com questões abertas e fechadas, instrumentos usados para colher informações/opiniões sobre a política educacional em curso no município de Rio Branco, tendo como respondentes gestores da rede municipal de educação e diretores escolares.

No tocante ao IDEB, a administração atual do município vem comemorando sucessivas ascensões em seus índices. Inicialmente comemoraram o fato de ter saído da 27ª colocação em 2005 para a 8ª posição no ranking de 2011. Já em 2013 a comemoração foi ainda mais entusiasmada quando foi divulgado que Rio Branco passou a ocupar a 5ª posição no ranking das capitais brasileiras quando o assunto é desenvolvimento da educação básica, com nota 5,5. Houve um crescimento de 13% em relação ao resultado anterior, passou-se de 4,8 na 4ª série/5º ano para 5,5, superando a meta a ser atingida que era de 5,2. A notícia foi destaque no noticiário local e se tornou uma das estratégias políticas para a manutenção da administração municipal sob responsabilidade da mesma força política que se reversa no poder desde 2005 em Rio Branco. Os resultados foram apresentados publicamente, como se observa:

Para comemorar o avanço, apontado como extraordinário pelo prefeito Marcus Alexandre, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) realizou um ato no auditório do SENAC para apresentar publicamente os indicadores e homenagear as escolas melhor colocadas no IDEB 2014. Receberam certificado de agradecimento as escolas Luiz de Carvalho Fontenelle, Chico Mendes, Mariana da Silva Oliveira, Maria Lúcia Moura Marin, Anice Dib

Jatene, Benfica e Ione Portela da Costa. Também receberam o reconhecimento por apresentarem os maiores crescimentos no IDEB as escolas Dona Mozinha Feitosa, Francisco de Paula Oiticica, Maria Lobão, Irmã Maria Gabriela e Ismael Gomes de Carvalho, que ampliaram em 0,9 até 1,2 ponto no indicador entre 2011 e 2013. (ULTIMAS NOTÍCIAS, DA ASSESSORIA DE COMUNICAÇÕES DA PREFEITURA DE RIO BRANCO, PUBLICADO EM 10/09/2014).

Quanto ao segundo segmento do Ensino Fundamental – 8ª série/9º ano o quadro que se apresenta é de crescimento bastante tímido. Nesta etapa de ensino, a responsabilidade de oferta passou a ser da Rede Estadual, considerando que com o processo de instituição em 2005 do Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre, estabeleceu-se uma espécie de “regime de colaboração” entre as redes de ensino do Estado e Municípios, organizando e definindo as responsabilidades de cada esfera, ficou acertado que as escolas estaduais passariam a oferecer, prioritariamente, e em muitos casos, exclusivamente, apenas os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ao passo que as escolas municipais deveriam atender a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir desta lógica os índices do IDEB para este nível de ensino revelam que houve um leve acréscimo, saindo da média de 4,2 (2009) para 4,3 (2011) e em 2013, atingiu a meta que era de 4,5.

Mesmo com toda esta “euforia” dos gestores da educação no município de Rio Branco, o que também envolve as escolas e maioria de seus diretores, nunca é demais ressaltar as críticas que vários estudiosos do assunto vêm fazendo a esta política levada a cabo pelo IDEB, associando-a a ideia de performatividade e como ela vai se manifestar na prática.

A cultura da performatividade por se centrar na visibilidade dos indivíduos e das instituições termina evidenciando muito mais os aspectos negativos do que os aspectos positivos do trabalho docente e das atividades escolares, com o agravante de não demonstrar o contexto em que os resultados favoráveis ou desfavoráveis foram produzidos (BALL, 2005; SANTOS, 2004). Torna-se impossível para as tecnologias de auditoria precisar todas as situações pedagógicas desenvolvidas na escola e seus resultados por meio da construção de indicadores de desempenho, conseqüentemente, os desempenhos que não possam ser mensurados vão perdendo sua importância no interior da cultura da performatividade. Ou seja, se não é mensurável e diretamente visível/observável, deixa de ter importância nessa nova atmosfera de trabalho, levando os professores “a se voltarem para o ensino de conteúdos, uma vez que seu desempenho será medido pelos resultados dos alunos nos testes e não pelos aspectos voltados para a formação humana” (SANTOS, 2004, p. 1.150).

Na parte documental desta pesquisa, foi realizado um levantamento para identificar quais são as políticas que vem sendo implementadas tanto pelos gestores do sistema como pelas próprias escolas, cujo foco tem sido a melhoria de seus índices, de seus resultados. Assim, no tocante as ações de políticas educacionais implementadas pelo sistema, foi possível, sinteticamente, classificá-las da seguinte forma:

- a) **Política de Avaliação:** para subsidiar as ações da Secretaria Municipal de Educação – SEME e o trabalho das equipes escolares a secretaria desenvolveu o Programa de Avaliação da Aprendizagem (PROA). Implementado a partir de 2006. Junto com os resultados do desempenho dos alunos na Prova Brasil do MEC, demonstra o nível de aprendizagem de cada aluno, em cada modalidade de ensino trabalhada;
- b) **Política de Formação:** por intermédio do *Programa Rio Branco: aqui é lugar de Ensinar Aprendendo* uma programação de formação vem sendo oferecida aos profissionais da área de educação; professores, gestores, coordenadores e profissionais do quadro técnico foram beneficiados com o curso superior. 100% dos profissionais técnicos foram contemplados e dos 971 docentes da rede municipal apenas 12 não possuem nível superior. A Formação Continuada dos professores, gestores e coordenadores consiste em encontros anuais para gestores e semanais para os professores, com intuito de desenvolver competências profissionais em busca da melhoria da qualidade de ensino. A Secretaria contratou consultoria do Instituto Abaporu de Educação e Cultura para levar adiante o programa de formação continuada dos técnicos e docentes da SEME. O Abaporu desenvolve o projeto que atende especialmente a professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Hoje, quase 100% dos professores lotados na Seme, inclusive os da zona rural, possuem escolaridade em nível superior;
- c) **Política de Pós Graduação:** cursos de Pós Graduação “Lato Sensu” em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica que vem sendo executado pela Universidade Federal do Acre em parceria com a Secretaria de Educação do Estado (SEE) e as Secretarias Municipais de Educação (UNDIME), atendendo todos os diretores da rede municipal e coordenadores pedagógicos de Rio Branco. O curso encontra-se na segunda edição e atende as demandas residuais que não foram alcançadas na primeira edição.
- d) **Política de Gestão:** estabeleceu-se uma política de gestão compartilhada entre a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e a SEME na busca de unidade entre os sistemas de educação pública. Dentro desse novo contexto o município ficou responsável pelo ensino infantil (creche e pré-escola) e 1º segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), o Estado ficou responsável pelo 2º segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio. Quanto à modalidade de escolha dos dirigentes escolares vem se dando por intermédio de um “sistema misto” que envolve duas etapas: a primeira de caráter eliminatória e classificatória envolve a Certificação Ocupacional e a segunda a Eleição Direta e secreta pela comunidade escolar (Cf. LEI Nº. 1.888 DE 30 DE DEZEMBRO DE 2011 E EDITAL SEME Nº 01/2014).
- e) **Política de Planejamento:** construção de planejamento estratégico

estabelecendo nove metas para melhorar o ensino na capital. Entre os focos, ações de letramento, português e matemática em nove escolas com baixo Ideb. A esse grupo, a SEME tem prestado especial atenção com encontros semanais sempre às terças-feiras. A equipe gestora sistematicamente se reuni na SEME para avaliar e traçar estratégias para melhorar os resultados da escola.

- f) **Política de Carreira e Salário:** Aprovação do Plano de Cargos e Salários dos servidores municipais, por intermédio da Lei 1.892/2012.
- g) **Política de bonificação/premiação:** foi elaborada uma ação de premiação para escolas, professores e diretores que vem sendo executada desde 2014, regulamentando aspectos previstos no PCCS de 2012 que estabeleceu em seu Art. 45 os professores do quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Educação que estejam em efetiva regência, diretores e coordenadores administrativos e pedagógicos terão o direito ao Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional – VDP, respeitados os valores máximos estabelecidos no anexo XII desta Lei. Parágrafo único. Os critérios para o recebimento e a forma de pagamento do Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional – VDP serão estabelecidos em Decreto do Poder Executivo (Cf. LEI 1.892/2012). O Decreto foi assinado pelo prefeito em 22 de julho de 2014, regulamentando o Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ. (Cf. DECRETO 946/2014).

Como se pode observar são várias ações. Contudo, destacamos neste texto, uma que ao nosso vê merece uma análise mais apurada que é a *política de avaliação do sistema*. O município de Rio Branco criou o seu próprio sistema de avaliação chamado PROA (Programa de Avaliação da Aprendizagem). O Diretor de Ensino da Secretária de Educação do Município de Rio Branco Professor Hildo Montysuma descreveu, em entrevista, o que exatamente consiste o PROA.

Nós instituímos um programa de avaliação chamado Proa onde nós a cada bimestre fazemos a avaliação do rendimento da aprendizagem dos nossos alunos considerando os descritores estabelecidos pelo Ministério da Educação para a aquisição da leitura, da escrita e dos conhecimentos lógicos matemáticos, então a cada dois meses a gente faz a coleta desses dados analisa, tabula e volta prá escola prá discutir aluno por aluno, professor por professor que não está conseguindo atingir os níveis de aprendizagem estabelecidos pela escola. A escola estabelece as metas de aprendizagem considerando ela com ela mesmo, e não, elas com o restante da rede pública, e não, ela com o restante do país. A análise que nós fazemos, que procuramos desenvolver com a escola é a escola com ela mesmo, ela olhando pra suas condições pra sua realidade e ela estabelecendo o patamar que quer atingir e com isso a gente afere se as estratégias que foram construídas foram efetivas ou não, se não foram ver o que precisa mudar. O Proa só analisa os conhecimentos de língua portuguesa e os conhecimentos matemáticos, mas sei dá necessidade que temos de aperfeiçoar esta avaliação. (DEPOIMENTO DO DIRETOR DE ENSINO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)⁵.

Percebe-se no depoimento a necessidade de aperfeiçoar este mecanismo de avaliação, bem como suas limitações. Saviani (2007) considera que essa metodologia adotada pelos sistemas para aferir resultados/qualidade, ancora-se numa “pedagogia dos resultados”, que tem como fundamento a lógica de mercado e a busca pela “qualidade total”. Ao que nos parece, tal ação se identifica com um típico sistema de *responsabilização*.

Um sistema de *responsabilização* envolve três elementos: testes para estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções. No Entanto [...] a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção publica (FREITAS, 2012, pg. 383).

Dentro do Sistema de responsabilização são encontrados três aspectos importantes que encontram-se intimamente interligados: o *Gerencialismo*, o *Profissionalismo* e a *Performatividade*.

O profissionalismo pós-reforma ou o pós-profissionalismo se reduz a obediência de regras estabelecidas fora do contexto escolar, além de estabelecer como um bom profissional aquele que desempenha (performace) suas práticas segundo os julgamentos fixos e impostos a parti de fora (BALL, 2003). Ou seja, o profissional perdeu sua liberdade de expressão dentro do seu contexto, enquanto profissional, pois não pode mais falar por si mesmo. “Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”(BALL, 2003, pg. 543).

Esse levantamento sobre o nível de profissionalismo tem sido feito por meios dos testes de desempenhos das escolas, professores e alunos. Por meio das metas que são estabelecidas os profissionais devem dedicar todas as suas forças em prol de alcançar os bons índices de proficiência de seus alunos.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudanças. Os desempenhos desses sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetro de produtividade ou de resultados, ou servem ainda como demonstração de qualidade ou momento de promoção ou inspeção (BALL, 2003, pg. 543).

Coligado à performatividade tem-se o gerencialismo que é o principal instrumento da reforma do setor publico. Consiste principalmente em embutir nos profissionais uma cultura de competição, mas está para além, ele é uma nova forma de poder, onde a inspeção do serviço público fica principalmente na responsabilidade dos próprios servidores públicos.

Estes servidores se sentem na responsabilidade pelo bem estar da organização “vestem a camisa da instituição”, pois sabem eles que seu profissionalismo será medido, avaliado e recompensado ou sancionado dependendo do seu nível de desempenho (performace). “O gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, pg.545).

No Brasil as concepções gerenciais ganham força a partir da chamada

reforma do Estado iniciada na década de 1990, tendo como um dos seus eixos no campo das políticas educativas o surgimento de uma nova regulação⁶ que emergiu em consequência do ciclo de reformas que muitos países conheceram nos seus sistemas educacionais, a partir dos anos de 1990.

Esse processo é impulsionado em última instância pela chamada Nova Gestão Pública (NGP) que se caracteriza por uma racionalidade em que princípios como a autonomia escolar, a prestação de contas, a gestão baseada em resultados e a liberdade de escolha têm interferido profundamente na regulação dos sistemas educativos atingindo as escolas e sua gestão por vir acompanhada de maior descentralização administrativa e financeira atribuindo-lhes maior autonomia institucional e responsabilidades pelos seus processos. A ênfase nas avaliações dos resultados acadêmicos tem dirigido cada vez mais a gestão escolar, pois passam a funcionar como um importante mecanismo de regulação do sistema.

As Reformas do Estado abrangem um conjunto de mudanças que vêm ocorrendo tanto no que se refere à sua atuação e atribuições no campo econômico e social quanto na organização/administração das instituições por meio das quais atua no campo das políticas públicas, implicando em transformação do funcionamento da burocracia estatal. É nesse contexto que se insere, no âmbito da administração pública, a perspectiva de “um Estado mais enxuto e mais eficiente, que prestará um serviço de melhor qualidade aos cidadãos” (BRESSER PEREIRA, 1998, p.341).

O paradigma gerencial vem substituindo gradativamente os modelos burocráticos de gestão, trazendo modificações em todos os setores sociais. É exatamente isso que mostra os estudos que Stephen Ball realizou junto ao sistema de ensino do Reino Unido, onde foram enfatizados seus reflexos nos aspectos relacionados ao profissionalismo e à identidade dos trabalhadores docentes. Os estudos de Ball mostram o surgimento do gerencialismo como um mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos vinte anos. Para o autor, o gerencialismo tem sido o “principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas” (BALL, 2005, p.544). O gerencialismo busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais. Apoiando-se Bernstein (1996), Ball (2005, p. 544) afirma que “o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um ‘instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva’, uma força de transformação”.

O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. [...] e em vez de ser uma mudança ‘de uma vez por todas’, é um atrito constante, feito de mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas que são em grande número e discrepantes. O trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. (BALL, 2005, p. 544/545).

No Brasil desde os sistemas centrais até a escola, vêm sendo adotadas diretrizes gerenciais na condução dos serviços educacionais. As influências fazem-se presentes por exemplo na gestão escolar, por meio da descentralização, na instituição dos colegiados, no apelo à participação da comunidade escolar nos processos de decisão da escola, no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), etc. Enfim, percebe-se uma mudança na organização e na gestão da escola, na qual vão ficando evidentes as estratégias do novo modelo gerencial do serviço público, utilizadas para tornar a escola mais ágil, mais eficiente, mais produtiva.

A concepção de modernização da gestão vem sendo introduzida no âmbito das reformas educacionais como uma estratégia fundamental para garantir o sucesso escolar. A gestão baseada nos resultados e nos indicadores de desempenho constitui-se em um fator crucial da modernização da gestão educativa. Essa concepção tem-se fortalecido no Brasil, a partir da última década do século XX e nestes anos do século XXI. Em todo o setor público, passa-se a admitir o modelo de gestão descentralizada, com participação dos usuários/clientes dando surgimento à formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional.

4. O TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

Diante dos dados que foram levantados e analisados por esta pesquisa estamos vivendo um contexto com inúmeros desafios para o trabalho dos diretores escolares. Os dados são reveladores das mudanças na organização e gestão das escolas desse novo processo regulatório. A Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco com o processo de reformas educacionais gerou novas demandas e requerimentos ao trabalho destes profissionais. Estas transformações os distanciam, muitas vezes contra sua vontade, do fazer pedagógico, aproximando sua prática àquela de gerentes escolares. A busca pelos resultados, pela eficiência e a prestação de contas tem consumido maior parte de seu tempo. A sua atuação como um dos grandes responsáveis pela organização de espaços mais participativos, a exemplo da construção do Projeto Político Pedagógico e da organização do Conselho Escolar, tem sido colocada em segundo plano.

Levando em consideração os questionários⁷ respondidos por diretores de escolas municipais, situadas em Rio Branco no Estado do Acre, destacamos, em síntese, alguns aspectos que ao nosso vê são importantes por vir de encontro às premissas levantadas a priori por este estudo.

Dentre os eixos que foram abordados e respondidos pelos diretores no questionário, um deles fazia menção às discussões relativas à gestão democrática da escola. Nesta questão eles apontaram que no momento que os encaminhamentos concernentes à Gestão Democrática começaram a ser discutido em suas escolas, tais como elaboração do projeto político pedagógico, organização do conselho escolar, reuniões com a comunidade, dentre outros, “ocorreram mudanças em seu trabalho, vez que passaram a trabalhar mais, levando inclusive trabalho para fazer em casa”.

Outro aspecto bastante recorrente em suas respostas diz respeito ao sentimento de cobranças. Os diretores sentem-se cobrados pela secretaria municipal na produção de resultados quantificados e de indicadores de desempenho. Perguntados quais foram às implicações (o que mudou) no seu trabalho com as avaliações governamentais dos últimos anos (principalmente a partir do IDEB)? Afirmaram “que existe uma pressão psicológica por parte do sistema e que se sentem responsáveis pelos resultados de sua escola nas avaliações realizadas”. Tal situação encontra correspondência com o que pontua Ball (2004) no tocante à existência de um conjunto de “relações sociais de governança” que atua dentro e por meio das reformas educacionais. Uma dessas relações manifesta-se quando as instituições do setor público passam a estar sujeitas a políticas de incentivos, recompensas, sanções, baseadas na competitividade e performatividade. A performatividade é definida por Ball (2005, p. 543) como "uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança.". A pedagogia de resultados, portanto, a política de accountability age produzindo profundas mudanças no ato de ensinar e na subjetividade dos diretores.

Em relação ao conjunto de estratégias e ações que suas escolas lançam mão para melhorar seus resultados escolares, os participantes da pesquisa fizeram referência aos processos de avaliação da aprendizagem “reclassificação dos alunos com amparo na LDB e no PPP da escola, após reunião com pais, alunos e conselho escolar”; combate à evasão escolar; reforço escolar; práticas pedagógicas com objetivo de aumentar a proficiência em língua portuguesa e matemática; formação continuada; grupos de estudos; planejamento com foco na prática pedagógica; quadro de professores com formação adequada; formação continuada com base nos referências curriculares; planejamento e acompanhamento pelos coordenadores pedagógicos do trabalho dos professores; cumprimento dos dias letivos e carga horária de efetivo trabalho; material didático adequado, atuação dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, dentre outros.

Diante da afirmativa de que nos últimos anos, os indicadores educacionais do Município de Rio Branco vêm demonstrando que estão acontecendo mudanças significativas na “qualidade de ensino”, os diretores afirmaram que os fatores que mais contribuíram para essas mudanças foram: o controle da Secretaria de Educação e da escola sobre o desempenho dos alunos nos exames nacionais; a política de formação de professores; o modelo de gestão escolar que vivenciam; as condições de trabalho; o acompanhamento e supervisão do trabalho do professor pela direção e coordenação da escola.

Em síntese pode-se afirmar que tanto os responsáveis pela gestão da secretaria municipal de educação como os diretores escolares das escolas pesquisadas concordaram que houve impacto do IDEB na geração de ações para efetivar melhorias da qualidade educativa no município de Rio Branco. Contudo, destacam como sendo o grande desafio tanto da secretaria como da direção das unidades escolares continuar desenvolvendo ações em prol da melhoria da qualidade da educação que não se esgotam em um tempo e espaço.

5. CONCLUSÃO

Diante do percurso delineado nas discussões deste texto pode-se visualizar que a reforma educacional que vem sendo implantada no município de Rio Branco propôs uma nova *governança* para as escolas, assentada boa parte em princípios do *novo gerencialismo*, recomendados por Organismos Multilaterais e em propostas de uma gestão democrática e participativa, o que neste caso, tem sido esmaecida por uma política focada na eficiência da gestão como forma de melhorar o desempenho das escolas.

Tem sido visível o interesse com os resultados escolares no município de Rio Branco. Processa-se uma política sutil de responsabilização das escolas e de seus trabalhadores. Uma das consequências dessa política pode ser observada nas transformações que vem sofrendo o trabalho dos Diretores. Os resultados da pesquisa permite reforçar a tese de que vem ocorrendo uma reestruturação de suas funções, provocada pelas recentes transformações no modo de regulação escolar. Existem maiores cobranças sobre seu trabalho, o que tem sido percebido principalmente na produção de números quantificáveis, em virtude das avaliações sistemáticas nas quais a escola se encontra imersa.

Tal situação, somada às exigências da Secretaria Municipal de Educação e os processos de construção democrática (como o PPP, o funcionamento do Conselho Escolar e a relação com a comunidade), tem tido um rebatimento na prática, aumentando a carga horária de trabalho; provocando mudanças na maneira de administrar/coordenar; maiores interesses pelas relações com o meio em que a escola está inserida, bem como sobre o desenvolvimento de competências e novas exigências sobre o seu trabalho (maior grau de formação e inovações pedagógicas, domínio das novas tecnologias educacionais, maior rigor administrativo e mobilização dos recursos humanos).

Pode-se, por fim, concluir que as numerosas responsabilidades que assumem vêm acompanhadas de uma maior complexidade de seu papel. Os diretores das escolas de Rio Branco encontram-se confrontados hoje com inúmeras transformações em seu trabalho, as quais tem tido impactos importantes em sua função e no funcionamento da escola onde atuam. A implementação dessas ações e concepções do mesmo modo que são absorvidas e defendidas por parte dos diretores escolares com naturalidade, também têm gerado movimentos de contestações. Esses movimentos ocorrem nas próprias unidades escolares, no sindicato e nos espaços de formação continuada dos diretores, programados pela Secretária de Educação. Percebe-se que estes sujeitos não estão inertes ante as pressões e se movem permanentemente.

Começa a surgir alguns questionamentos sobre a eficácia desta política partindo da compreensão de que adequar o trabalho desenvolvido em sala de aula de modo a perseguir, quase que exclusivamente, a melhoria de índices é uma estratégia que busca a maior produtividade da escola, centrada no produto final e não no processo. Trata-se de um modelo de gestão focado na competitividade e na adequação da atividade educacional à racionalidade econômica e mercadológica,

colocando em riscos uma educação fundamentada em bases participativa e democrática.

Notas:

¹ O termo *accountabilit* tem sido traduzido como transparência, responsabilização, prestação de contas e outros. Na falta de concordância sobre a melhor tradução, manteremos o termo em inglês.

² Coligação composta pelos partidos: PT, PSDC, PRTB, PMN, PSB, PV, PC do B e PT do B.

³ O Prefeito Jorge Viana mesmo com altos índices de aceitação popular não conseguiu eleger seu sucessor. Neste período o município foi administrado por forças políticas de oposição a chamada Frente Popular. Tendo se reversado no poder os Prefeitos Mauri Sérgio (1997-2000) e Flaviano Melo /Isnard Leite (2001-2004).

⁴ As principais modificações desta lei foram estabelecidas por intermédio das Leis: 1.690/2008; 1.888/2011; 2.029/2013 e 2.033/2014.

⁵ Dados da entrevista realizada no dia 6 de junho de 2013, em Rio Branco-Acre.

⁶ Para Barroso (2005) a atual difusão, no domínio educativo do termo 'regulação' está associada, em geral, ao objectivo de consagrar simbolicamente outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Além de Barroso (2003, 2006) autores como Maroy (2002, 2006), Feldfeber (2003), Oliveira (2006, 2007) e Van Zanten (2006), entre outros, têm-se apropriado dos estudos da "Escola da Regulação", que surgiu na França na década de 1970, para analisar as reformas ocorridas na área da educação, no processo de reforma do Estado em seus respectivos países.

⁷ Os questionários contendo questões fechadas e abertas foram aplicados no período de 2013/2014 em cinco escolas pertencentes a rede municipal de Ensino que obtiveram no IDEB de 2011 as melhores notas.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação. Braga (Portugal): Universidade do Minho, v. 15, n° 2, 2003.

_____. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BRESSER PEREIRA, L.C. **Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado**. IN: BRESSER PEREIRA, L.C.; SPINK, P.K. (Org.). **Reforma do estado e administração pública gerencial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

CASTRO, A. M. D. A. **Accountability e Empoderamento: estratégias gerenciais na escola**. Disponível em www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/12.pdf. Acesso em: 01/02/2015.

FREITAS, L.C. **Os Reformadores Empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____, L.C. **Políticas de Responsabilização: entre a falta de evidência e a ética**. Cadernos de Pesquisa. V. 43, n 148, p. 348-365, jan./abr. de 2013.

Rio Branco-Acre. **Lei nº 1537 de 04 de julho de 2005** que estabelece a Gestão Democrática do Ensino Municipal, adotando o sistema seletivo para a escolha de dirigentes de unidades escolares.

_____. **Lei nº 1888/2011** Altera a Lei 1.690 de 09 de janeiro de 2008, Lei 1.537 de 04 de julho de 2005, a Lei 1.554 de 02 de dezembro de 2005, que trata da Gestão Democrática do Ensino Municipal, adotando o sistema seletivo para a escolha de gestores de unidades escolares e dá outras providências.

_____. **Decreto 946 de 22 de julho de 2014.** Regulamenta o Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ, de que trata o artigo 45 da Lei 1.892 de 03 de abril de 2012, que Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Administração Pública Direta do Município de Rio Branco.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, nº. 100, p. 1231-1255, out.2007.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 1127. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SANTOS, L. L. de C. P. **Formação de professores na cultura do desempenho.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 33-42, 2004.

SHIROMA, E.O. **Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente.** Revista Trabalho & Educação, v. 13, n 02. Ago/dez, 2004.

ABSTRACT. This paper analyzes the work of school principals from the basic education in relation to the educational policies implemented in recent years in the municipal education network of the municipality of Rio Branco / Acre. The methodology used involved the following steps: a) literature review; b) documentary research; and, c) semi-structured interviews with questionnaires. The conclusive aspects of the study emphasize the importance given to the results policy to the detriment of democratic actions, a thesis that can be proven with the identification of a series of proposals based on the principles of managerialism that aim to improve the performance of the system increasing its indexes and results.

KEYWORDS: Results Policy; Democratic management; School Principals.

CAPÍTULO VII

O FEDERALISMO EDUCACIONAL E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS - PAR: A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO NO MUNICÍPIO CANAVIEIRAS - BA

**Darluce Andrade de Queiroz
Ana Paula Souza Báfica**

O FEDERALISMO EDUCACIONAL E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS - PAR: A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO NO MUNICÍPIO CANAVIEIRAS - BA

Darluce Andrade de Queiroz

Mestra em Formação Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica-DCIE/UESC

Ana Paula Souza Báfica

Mestra em Formação Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica-DCIE/UESC

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a política de educação proposta pelo MEC para os Municípios por meio do Plano de Ações Articulada- PAR, destacando como o federalismo se apresenta na educação e as implicações do seu desenvolvimento na política de educacional local, identificando as contribuições e contradições para a efetivação de uma política pública de educação. É uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho documental; examinou-se Decretos e Leis do governo federal para avaliar como o PAR tem se efetivado no Município de Canavieiras. O estudo evidenciou, que o município, mantêm-se atrelados as políticas de descentralização como forma de obter financiamento e tal postura termina diluindo os princípios da gestão, autonomia e democracia, considerados basilares na gestão da política educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Federalismo, Plano de Ações Articuladas, Município de Canavieiras - BA

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo, apresentar as relações tecidas no campo educacional no regime federativo brasileiro e com a perspectiva de realizar uma avaliação do processo de implantação e implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumento integrante da política do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado em 2007, identificando as contribuições e as contradições para a efetivação de uma política pública de educação. Ao longo deste artigo serão discutidas as ações da dimensão II e IV do PAR para o Município de Canavieiras, com especial atenção às ações de responsabilidade do MEC.

Os estudos foram feitos a partir de indicações bibliográficas propostas durante o as aulas do mestrado profissional na UESC; registros obtidos durante as aulas, análise de documentos; visitas aos diferentes sites e consulta de teses de modo a subsidiar as nossas incursões sobre o tema apresentado. O estudo exposto aqui procurou realizar no primeiro momento uma análise sobre a conjuntura educacional vivenciada pelo Município tendo em vista a análise relatório do Plano de Ações Articuladas- PAR, verificando os recursos financeiros liberados pelo FNDE para o desenvolvimento do programa Município, através do PAR.

No segundo momento, apresentamos as primeiras aproximações do campo teórico – prático sobre a implantação do Plano de Ações Articuladas no Município - PAR, enquanto uma política pública de educação, visando compreender a política de descentralização do MEC, com base no Plano de Metas Todos pela Educação, implantadas e geridas pelo município para melhorar do desempenho escolar dos alunos.

O enfoque da pesquisa é qualitativo, com foco na análise documental recorrendo aos documentos oficiais que ainda não foram analisados sobre os índices educacionais do município de Canavieiras e da implantação do Plano de Ações Articuladas – PAR, enquanto uma política pública criada para os Municípios gerirem. Desta maneira, para a realização deste estudo, fizemos os seguintes questionamentos: E quais são as políticas de descentralização advindas do MEC para os Municípios e, em que medida elas interferem na política educacional local? Quais as contribuições da política de descentralizações para o desenvolvimento da Educação Básica no Município de Canavieiras?

Ao desenvolver este trabalho, organizamos a exposição em dois momentos: no primeiro, são apresentadas as leituras e discussões sobre algumas categorias de análises que referenciarão as nossas discussões teóricas sobre a política pública educacional, discutindo os conceitos política de descentralização de gestão educacional, e, ao lado disso, da implantação do PDE no Município de Canavieiras.

FEDERALISMO E A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Deste modo, partimos da premissa, que para este trabalho, precisamos elucidar inicialmente a concepção de federalismo, existente na federação brasileira. Para compreendermos melhor os nossos questionamentos sobre a temática em estudo é preciso compreender o federalismo enquanto forma de organização da política do Estado – Nação tem sido constantemente estudado por vários autores da Ciência Política e mais recentemente na área educacional. Esta discussão traz importantes contribuições para o entendimento das discussões sobre o modo como vem ocorrendo, a organização da educação, particularmente os aspectos do financiamento e regime de colaboração entre os entes federativos. Neste sentido, partimos dos estudos de Dourado (2012), Oliveira (2012), Cruz (2012), Fiori (1995), Araújo (2012), Farenzena (2012), que destacam o Federalismo como o foco do debate da educação nacional na atualidade trazendo a complexidade que existe no bojo desse tema.

Dourado (2012) destaca que o debate em torno do federalismo, vem acompanhado de várias outras demandas, sendo assim, o autor afirma,

A discussão sobre federalismo, na Conae, esteve sempre articulada ao debate sobre financiamento, sistema nacional de educação, gestão democrática e regulamentação do regime de colaboração, entre outras importantes temáticas. Seu documento final destaca a necessidade de empreender ações articuladas entre a proposição e a materialização de

políticas, bem como ações de planejamento sistemático. Por sua vez, todas precisam se articular com uma política nacional para a educação, com vistas ao seu acompanhamento, monitoramento e avaliação. (BRASIL 2010:28). (DOURADO, 2012 p, 7)

A apreensão de Fiori (1995), reconhece a dificuldade em estabelecer uma acepção conceitual de federalismo válida globalmente, explica que não existe na ciência política uma exatidão sobre qual seria as categorias adequadas de poder e as formas institucionais adequadas de um país federalista. Desta forma, aventurando-se em uma linha central de definição, emanada do exame das experiências na modernidade, esclarece que o federalismo pode ser concebido de maneira a ressaltar seus aspectos de permuta e barganhas (“negociação federativa”), que resultará no pacto federativo que “pode assumir infinitas formas legais e institucionais, dependendo das condições de sua negociação em cada momento e em cada lugar.” (p. 23) Nesta compreensão, Fiori (1995) reconhece que o federalismo é uma modelo de organização territorial do poder dos estados nacionais que deve envolver uma necessária e positiva “permanente tensão e desarmonia entre as partes” (p. 24), que terá como resultado o constante processo de negociação, do qual derivará arranjos institucionais transitórios. Diante desta complexidade, existente, o autor ressalta que, neste modelo de organização ocorrerá uma grande diversidade de formas de arranjo federativo.

Fiori também ressalta que, a maior parte dos países latino-americanos que discutem a descentralização do poder e a reorganização democrática dos estados traz consigo a ideia de organização federalista a qual denomina-se federalismo pragmático ou reativo. Esta afirmação deriva do processo iniciado desde os anos de 1980, onde o federalismo passou a ser entendido como sinônimo de descentralização e de democratização. Neste contexto latino-americano, o assunto da centralização e da descentralização permanece presente em todo o debate sobre a questão federativa. No entanto, para Cruz (2012) dependendo do contexto histórico, o federalismo assuma algumas especificidades e contradições, a exemplo do caso de alguns países europeus.

A Constituição Federal de 1988 abraçou para o nosso país como modelo de organização político-administrativa, o regime federativo. Implicando diretamente na descentralização do poder e repartição das competências entre a União, os estados, o Distrito federal e os municípios. Mas essa escolha do regime federativo para a nação coloca como o principal desafio a ser explanado o fato de haver o aumento do papel da União e uma crescente fragilidade dos outros entes federados, e que afeta especialmente aos municípios, que só recentemente passaram a fazer parte desta configuração. Apontamos ainda, como desafio a ser vencido no contexto brasileiro, é a nossa tradição de centralização.

No que condiz ao federalismo brasileiro a autora elucida que,

As relações federativas no Brasil também remetem às análises de Schultze (1995) sobre a ampliação do federalismo executivo, pela minimização dos demais poderes, e sobre o fortalecimento do governo federal em relação às unidades federadas, especialmente após meados dos anos de 1990,

mediante contundentes políticas relacionadas à reforma do Estado. (CRUZ, 2012 p, 71)

Portanto, neste período empreendido para a Reforma do Estado, o federalismo no Brasil se processou através de uma efetiva transferência de responsabilidades, pela implementação e gestão de políticas e programas definidos em nível federal para os governos subnacionais. Além disso, também foi ampliado em larga escala o deslocamento das atribuições públicas para os setores privados.

Oliveira (2012) enfatiza que a CF (88) trouxe importantes contribuições educacionais, no sentido, do reconhecimento do direito a educação, tratando como dever do Estado (art. 208). E se alarga ainda mais Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que legitimou e ampliou a obrigatoriedade para o período de quatro a 17 anos, no entanto, é imperativo ressaltar que tais medidas não indicaram o aporte financeiro necessário para a efetivação desta medida. Neste sentido, o autor ressalta que,

A operacionalização de uma perspectiva equalizadora torna-se particularmente complexa em um Estado Federal, pois este se organiza para acomodar diferenças que seriam inconciliáveis no Estado Unitário. A Federação surge ancorada na ideia de que os entes federados são diferentes e gozam de certo grau de autonomia. A questão que se coloca na sua organização é o grau de diferenciação admissível. (OLIVEIRA, 2012 p,40)

Com isso, no contexto federativo a efetivação do direito a educação, precisa está para além de assegurar o acesso, se faz necessário à garantia da qualidade, e para que isso ocorra, precisa-se partir de um resgate da nossa história, no sentido em que, se possam reconhecer as desigualdades presentes nos estados subnacionais, e partindo deste reconhecimento, propor políticas públicas com a perspectiva da igualdade. Assim, alargar a obrigatoriedade e gratuidade é de fundamental importância para a universalização da educação básica no Brasil, trazendo principalmente enormes benefícios à população brasileira. No entanto, é preciso constituir parâmetros para que a educação seja de boa qualidade, que garanta salários dignos a professores e profissionais da educação, além de insumos ao funcionamento da escola, como biblioteca, laboratórios, rede de informática, formação continuada, alimentação dos alunos, refeitórios, quadra de esportes.

Cruz (2012) argumenta que para transpor o desafio da garantia ao direito à educação a toda população em idade escolar e principalmente àqueles que foram excluídos do sistema educacional devido às diversas questões sociais, demanda um sistema nacional de educação que atenda as diferentes condições socioeconômicas no país, de forma a equalizar e supera os inaceitáveis índices de exclusão educacional, “tendo consciência de que essa realidade é resultado de exclusões mais amplas, de fundo econômico, político, social e cultural” (CRUZ, 2012, p, 73).

Para que possamos chegar ao patamar de equalização, precisa-se quebrar o perigoso jogo onde o arranjo federativo brasileiro participa, tendo como peças fundantes, o favorecimento econômico de alguns estados com o favorecimento

político de outros.

A reforma política pode ser apontada como possibilidade para o rompimento desta questão dos favorecimentos políticos e econômicos, mas que, no entanto, não faz parte da agenda política atual, por se sobrepor às questões das oligarquias ainda existentes no cenário político. Desta maneira, as reduções das desigualdades sociais e econômicas não são duramente enfrentadas pelas políticas públicas elaborada no pacto federativo nacional.

Lima (2012) sugere que o primeiro passo é centralizar o debate no direito à educação e, em seguida, após o estabelecimento deste princípio, mover esforços no sentido da fixação de novas normas, que promovam mais facilmente a colaboração entre os sistemas federados. Para o autor, a partir do momento em que o aluno é o foco do processo educacional, fica mais simples a definição das atribuições e responsabilidades de cada ente federado.

2. O PLANO DE METAS E PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS - PAR

O destaque ao Plano de Metas deve ser feito no sentido da compreensão do federalismo educacional, pois este plano é a expressão do modo como a União tem se mantido como um Estado interventor. As metas do Plano de Metas são concretizadas através de adesão voluntárias ao PAR (Plano de Ações Articuladas), com características de um plano plurianual, com a presença da União na efetivação, através de Assistência Técnica (AT) e Assistência Financeira (AF).

Nesta perspectiva o PAR pode ser definido como um conjunto de ações multidimensionais subdivididas em quatro categorias, geradas a partir de um amplo diagnóstico da situação educacional municipal, apoiadas técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação, tendo como base o termo de convênio ou cooperação firmado entre o MEC e Município aderente. Dentro do PAR são considerados prioritários os municípios com baixo IDEB, desta maneira os convênios unidimensionais e aligeirados, antes realizados através de um PTA - Plano de Trabalho Anual, deram lugar aos planos de ações articuladas (PAR).

O Plano de Ações Articuladas - PAR pode ser definido como um plano que conjuga ações de caráter multidimensionais, subdivididas em quatro categorias, definidas a partir de um amplo diagnóstico da situação educacional no Município, as ações do plano são apoio de técnico e financeiro do Ministério da Educação, para impulsionar o cumprimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

No comando do Plano de Metas, cada Estado e cada Município organiza o seu Plano de Ações Articuladas (PAR) com a assessoria técnica do MEC e através de um amplo diagnóstico, tendo sempre em vista a evolução positiva do (IDEB). É importante ressaltar, que todos os municípios podem elaborar seu PAR, mas somente aqueles com IDEB abaixo da média nacional, chamados de municípios prioritários, receberam assistência técnica do MEC, através de um termo de cooperação entre o MEC e Município aderente.

. Após a assinatura do Termo de Cooperação Técnica Nº 23048, em 12 de agosto de 2009, entre o Ministro da Educação, Fernando Haddad, e o então prefeito, Zairo Jacques Pinto Loureiro, com vigência de 04 (quatro) anos. A cláusula primeira do termo definia que:

O presente **Termo de Cooperação Técnica** tem por objeto a conjugação de esforços entre as partes para a promoção de ações e atividades que contribuam para o processo de desenvolvimento educacional do município, visando a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

No documento, ficou perceptível que a melhoria do IDEB era o ponto alto do Termo de Cooperação Técnica, e as várias ações deveriam intervir de maneira incisiva na mudança do índice de desempenho escolar. Nesse ponto, sabemos que existe uma ligação estreita a considerar, entre outros fatores relativos à ordem social e econômica e que atuam no âmbito educacional interferindo diretamente na qualidade da educação pública. Desta forma, Dourado (2013) assinala que,

A avaliação da educação básica, marcada por vários mecanismos, provas e índices, não estrutura como um sistema orgânico, mas se traduz na superposição de ações e em instrumento de monitoramento da educação, em sua maioria por meio de políticas e ações propostas e coordenadas pela União, sem a efetiva relação de cooperação com os demais entes federados (DOURADO, 2013, p, 773).

Portanto, fica definida a partir desse processo avaliativo nacional, a regulação estabelecida e incentivada pelo governo, sabemos que essa política de avaliação empreendida é relativamente transgressora por não considerar outros fatores relativos à ordem social e econômica, que atuam no âmbito educacional e que interferem diretamente na qualidade da educação pública, definindo, portanto, o sucesso esperado.

Stephen Ball, afirma que a partir da globalização presente no mundo atual, existe uma semelhança nas políticas no mundo, o autor indica que estas similaridades têm sido contemporaneamente, apontadas na figura do gestor, tendo como foco os resultados e as metas, e nos seus objetivos a serem atingidos, assim ele afirma,

Embora exista, claramente, uma variação na cadência, no grau de intensidade e no hibridismo da implementação destas novas tecnologias de políticas, elas fazem parte, em geral, de um mesmo conjunto flexível de políticas, partes das quais são enfatizadas e implementadas de formas diferentes em circunstâncias e locais diferentes [...] A figura central em tudo isto é um ator relativamente novo no cenário das organizações do setor público – o gestor. O propósito da devolução, tal como formulado pela OCDE (1995, p. 8), é „encorajar os gestores a centrarem-se nos resultados“[...] (BALL, 2001, p. 103-104).

Este modelo com aspectos fortemente gerencial de implementação de políticas públicas, segundo este autor (2005), “tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos

últimos 20 anos” (BALL, 2005, p. 544).

Outra cláusula importante do termo de Cooperação Técnica e que merece atenção especial, é a referente aos recursos financeiros, cujas ações estão assim expressas na seguinte cláusula,

CLÁUSULA SEXTA - Não haverá transferência voluntária de recursos financeiros entre os partícipes para a execução deste **Termo de Cooperação Técnica**. As despesas necessárias à plena consecução do objeto acordado, tais como serviços de terceiros, pessoal, deslocamentos, comunicação entre os órgãos e outras que se fizerem necessárias, correrão por conta de dotações específicas constantes nos orçamentos dos partícipes e/ou outros parceiros.

Ao analisarmos a cláusula acima contatamos que não há uma definição quanto aos recursos financeiros, define-se que “Não haverá transferência voluntária de recursos financeiros entre os partícipes para a execução deste **Termo de Cooperação Técnica**.” Isso significa dizer, que não haverá previsão de novos recursos. Então, há de se questionar: Como implantar os projetos do PAR com tão poucos recursos? Qual a efetiva contribuição que o PAR traz para os Municípios? Ou ainda, o PAR seria mais somente um instrumento de controle da educação nos Municípios?

Depreende-se destes questionamentos que, a implantação do PAR não favoreceria o aumento no volume dos recursos financeiros para a rubrica educacional. Na verdade, o que aconteceu foi à centralização de recursos. Em outras palavras, houve a concentração de todos os programas vigentes no MEC e no FNDE para um único modo de viabilização e executar as ações.

3. A EFETIVAÇÃO DAS AÇÕES DO PAR NO MUNICÍPIO DE CANAVIEIRAS – BA

O Município de Canavieiras ao instituir o seu PAR no ano 2008, acatou o conjunto de ações de propostas pelo Plano de Metas, conforme apontamos no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Ações do PAR no Município de Canavieiras – BA – 2009 / 2012

| Área de atendimento do PAR / Responsabilidade do MEC/FNDE | Nº de ações |
|--|-------------|
| I. GESTÃO EDUCACIONAL | 12 |
| II. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE PROFISSIONAIS DE SERVIÇOS E APOIO ESCOLAR | 71 |
| III. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO | 7 |
| IV. INFRA ESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS | 13 |
| Total | 103 |

Fonte: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico>

As ações de atendimento previstas para o município de Canavieiras, em sua

primeira adesão ao PAR, em 2008, sob a responsabilidade do MEC, totalizaram 103 ações. O nosso destaque, para efeito de análise neste artigo, recaiu em duas áreas. A área II - Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar e área IV - Infra Estrutura Física e Recursos Pedagógicos - conforme aponta o quadro 1.

Ao realizarmos a análise quantitativa das ações desenvolvidas na Área II - Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar - constatamos que das 71 atividades previstas, 21% foram destinadas para a formação de professores do Ensino Fundamental II, conforme dados do termo de adesão. Ao apurarmos o desenvolvimento desta ação na Secretaria Municipal de Educação - SEMED no período compreendido entre os anos 2008 a 2012, ficou demonstrado que foram realizadas, somente, 02 ações de formação, correspondendo a menos de 10% do total previsto. Destaca-se portanto, que durante um período de 04 anos, principal meta do PAR, a ação de fomento para a formação de professores não obteve o desempenho esperado.

No estudo sobre a dimensão IV do PAR - Infraestrutura física e Recursos Pedagógicos - observamos que é uma ação Intersetorial que conjuga esforço do MEC e do Ministério de Minas e Energia. No Quadro 2, apresentamos o *checklist* das ações a serem desenvolvidas no Município, analisando-as a partir de três categorias de efetivação: ação plenamente executada, ação parcialmente executada e ação não identificada.

Quadro 2 - Assistência do MEC ao Município de Canavieiras

Dimensão IV – Infraestrutura física e Recursos pedagógicos – Canavieiras _BA

| Prevista | Ação | Executada | | |
|----------|--|------------|--------------|------------------|
| | | Plenamente | Parcialmente | Não identificada |
| 12 | Nº 01 - Disponibilizar recursos em unidade(s) escolar (es) para adequação da(s) sala(s) que receberão o(s) laboratório(s) de informática, pelo Proinfo - PDDE. | X | | |
| 12 | Nº 02 - Implantar em unidade(s) escolar(es) laboratório(s) de Informática, pelo Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional. | X | | |
| 03 | Nº 03 - Implantar em 3 unidade(s) escolar(es) sala(s) de recursos multifuncionais, pela SEESP - Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. | | X | |
| 02 | Nº 04 - Capacitar servidor(es) da SME para utilização da metodologia do LSE - Levantamento da Situação Escolar | X | | |
| 14 | Nº 05 - Garantir na unidade(s) escolar(es) fornecimento de energia elétrica, até 2011, pelo Programa Luz para Todos - MEC e MME . | | X | |
| 10 | Nº 06 - Realizar juntamente com a SME a adequação de unidade(s) escolar (es) tornando-as acessíveis às pessoas com | | X | |

| | | | | |
|---------|--|---|---|---|
| | deficiência pelo SEESP - Acessibilidade | | | |
| 01 | Nº 07 - Implantar sala(s) de recursos multifuncionais, pela SEESP - Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. | | X | |
| 3 kits | Nº 08 - Disponibilizar material para subsidiar levantamento de informações, pelo Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional. | | | X |
| 12 | Nº 09 - Implantar em unidade(s) escolar(es) programa de conexão à rede mundial de computadores, pelo Proinfo - Banda Larga nas Escolas e Gesac. | X | | |
| 60 kits | Nº 10 - Disponibilizar materiais didáticos diversos para unidade(s) escolar(es), pelo Kit Pedagógico - SEB. | | | X |
| 20 kits | Nº 11 - Disponibilizar materiais didáticos diversos para unidade(s) escolar(es), pelo Kit Pedagógico - SEB. | | | X |
| 1 kits | Nº 12 - Disponibilizar material referencial (informativo e formativo) direcionado ao educador sobre os temas de diversidade, pelo Programa SECAD - Direitos Humanos. | | X | |
| 1 kits | Nº 13 - Disponibilizar material referencial (informativo e formativo), pelo SECAD - Programa Mais Educação (kit informativo). | | X | |

Fonte:<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico>

A. AÇÕES PLENAMENTE DESENVOLVIDAS

Das 13 ações planejadas, verificamos que 30,77% foram plenamente concluídas, 46,15 parcialmente e 23,08 não identificadas. De acordo com os dados levantados, as ações de Nº 1, 02, 04 e 09 foram plenamente executadas. A ação 01 que referia-se a adequação das salas que receberão o(s) laboratório(s) de informática pelo Proinfo – PDDE nas escolas equipadas com computadores, recursos digitais conexão em banda larga e conteúdos educacionais, visando gerar o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, meta que foi plenamente executada. Contudo, vale ressaltar que os recursos recebidos eram insuficientes para a realização dos serviços de infraestrutura operacional. Desta forma, o Município precisava complementar com de recursos próprios as ações. Com isso, ratificamos a tese de que, embora o MEC definisse as ações, quem efetivamente assumia a responsabilidade de executá-la era o Município.

A ação 4, capacitação dos servidores da SEMED para utilização da metodologia do LSE - Levantamento da Situação Escolar, envolveu 03 (três) técnicos: 01 (um) formado em Pedagogia, 01 (um) em informática e 01 (um) engenheiro civil. Após a formação recebida, os técnicos realizaram o LSE de todas as escolas da rede pública municipal, ou seja, elaborou as plantas, fotografou as instalações físicas e realizou um amplo diagnóstico das escolas municipais, registrando as informações no ambiente virtual do FNDE, ação de pleno sucesso.

B. AÇÃO PARCIALMENTE DESENVOLVIDA

As ações de Nº 12 e 13: disponibilização de kits de material referencial

(informativo e formativo) direcionado ao educador sobre os temas de diversidade, pelo Programa SECAD - Direitos Humanos e material referencial (informativo e formativo), pelo SECAD - Programa Mais Educação (kit informativo). Nestas ações contatou-se a entrega dos materiais, contudo ele não foi efetivamente utilizado pela rede. Apontamos que faltou a principal ação, a formação dos professores, isso inviabilizou a concretização objetivo geral de combater ao preconceito nos espaços escolares, envolvendo todos os sujeitos no processo educacional. Fato idêntico ocorreu com a implantação do Programa Mais Educação como política de Educação Integral, houve a implantação do programa em 04 (quatro) escolas municipais, no entanto, no que se refere material da mencionado na ação, e que foi enviado para as escolas com a finalidade de promover a formação e o debate que teria como implicação a ser alcançada: a formação das pessoas envolvidas no Programa Mais Educação, de fato o material não foi devidamente utilizado e logo, a esperada formação, não ofertada.

As ações de N° 03, 05, 06 e 07 foram executadas parcialmente. A ação de n° 05, Programa Luz para Todos - MEC e MME, constituída como uma ação de cunho intersectorial, inicialmente foi planejada para o atendimento de 09 (nove) escolas, mas, somente 03 (três) escolas foram efetivamente contempladas com o programa. Desta forma, os alunos e professores do campo não possuem acesso a computador e televisão, ficando assim privados de recursos tecnológicos, que poderiam propiciar dentro da escola aulas e atividades lúdicas, contribuindo assim para uma aprendizagem mais prazerosa.

A ação de N° 03 e 06, destinadas à realização da adequação de unidades escolares, tornando-as acessíveis às pessoas com deficiência pelo SEESP – Acessibilidade e a implantação das salas de recursos multifuncionais em 03 (três) unidades escolares também foram realizadas parcialmente. O dinheiro para ação 06 disponibilizado na conta da APM (Associação de Pais e Mestres), que possibilitou as seguintes reformas: alargamento de portas; construção de rampas e instalação de barras nos banheiros. Os demais requisitos, como colocação de sinalização tátil e visual, a adequação dos espaços físicos reservados à instalação de salas de recursos multifuncionais e a compra do mobiliário acessível não foi possível, pois os recursos foram insuficientes.

O material para ação 03, referentes à sala de Recursos Multifuncionais, do Tipo I, que deveria conter os materiais pedagógicos, equipamentos de informática e mobiliário, no entanto, chegaram às escolas de forma incompleta, impossibilitando a organização da sala de acordo com o modelo ideal, ao atendimento educacional especializado – AEE, indispensável aos alunos com Necessidade Educacional Especializada – NEE.

No quadro 2, até o momento, verificamos que 03 (três) ações às de N° 08, 10 e 1, concernentes a Kits de material, não foi possível localizar onde se encontram. É importante ponderar que esta avaliação é preliminar, considerando-se que a pesquisa está em curso e certamente, dependerá de um complexo levantamento de informações, possibilitar uma análise mais profunda das ações recomendadas pelo governo federal, a partir da descentralização proposta pelo PDE.

4. CONCLUSÃO PRELIMINAR

Ao longo do texto desenvolvemos estudos sobre as principais categorias que deram sustentação teórica para a análise da política educacional atual, observando-se o modelo de gestão da educação proposta pelo MEC tendo em vista o fortalecimento do federalismo, que aponta a descentralização como o elemento constitutivo para a materialização do pacto federativo e da política pública entre os entes administrativos. Contudo, ao investigarmos a política de descentralização no Município de Canavieiras, verificamos o quanto ele é contraditório, pois porque acena ao mesmo tempo para centralização das ações controlando as políticas de maneira focalizada, indicando sempre quando e onde os recursos devem ser aplicados, o Município torna-se um refém, ou seja, um mero executor, sem autonomia para propor ações articuladas com as necessidades educacionais realidade local. Nesta direção, o estudo apresenta algumas tensões identificadas entre ações centralizadoras e descentralizadoras presente no desenvolvimento do PDE e do PAR no Município de Canavieiras.

As ações analisadas apontaram na direção de que as políticas públicas para os Municípios devem ser pensadas e definidas pelos seus gestores com a participação da comunidade por que são eles que conhecem a realidade local e as demandas específicas. Daí as nossas considerações prendem-se a análises de certas condições que são acordadas no ato do convênio do Termo de Cooperação Técnica, deixando o Município sem opção de escolha.

Em outras palavras, o Município ao assinar o convênio acata um pacote de ações educacionais que, muitas vezes, não reflete as suas necessidades, mas em razão do financiamento ele acaba concordando com o que ele propõe.

Há, assim, em vista dos documentos analisados que que não houve alteração na oferta do financiamento com novas alocações de recursos para a efetivação do PAR, o que houve foi à centralização das ações já em andamento pelo MEC, definindo o PAR para o Município, como a única forma de acessar a assistência técnica e financeira dos programas educacionais da União. Cabe aqui evidenciar, que muitas ações, de responsabilidade de MEC, o encargo financeiro recaiu sobre o Município. Outro ponto de análise importante reside na aplicabilidade das ações, pois as medidas meramente técnicas do MEC não promoveram a mudança da realidade educacional do Município esperada.

Finalmente, podemos afirmar que as tensões e as contradições se mantêm na definição das políticas públicas para os Municípios. Por conseguinte, os gestores precisam lutar por uma política de financiamento consolidada com instrumentos que garantam o direito à educação, em respeito aos princípios constitucionais, assumindo a sua responsabilidade enquanto ente federado, fazendo a articulação das políticas do MEC com as suas políticas locais, tendo como princípio a autonomia e a democracia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz. O federalismo, os fundos na educação e a diminuição das desigualdades. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 4, p. 49 – 62, jan./jun. 2012. Brasília: CNTE, 2007.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. DF: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto 6.094/2007 Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm >. Acesso em: 10 de mar de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Orientações para elaboração dos Planos de Ação Articuladas (PAR) dos Municípios**. Brasília/DF: MEC, 2011.

_____. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Decreto Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Conferência Nacional de Educação - CONAE. Documento Final, 2010.

BALL, Stephen. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo Sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001.

CANAVIEIRAS (município). **Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC.SIMEC/MEC**. Relatório Público do Município de Canavieiras- BA. Síntese do PAR, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2014.

DOURADO, Luiz. Fernando. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, v.28, no.100, p.921-946, out., 2007.

_____. **Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, jul./set. 2013.

_____. Federalismo, educação e a construção de políticas de Estado. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 4, p. 7- 9, jan./jun. 2012. Brasília: CNTE, 2007.

FARENZENA, Nalu. A assistência financeira da União às políticas educacionais locais. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 4, p. 105 - 117, jan./jun. 2012.

Brasília: CNTE, 2007.

FIORI, José Luís. O federalismo diante do desafio da globalização. In: AFFONSO, Rui de Britto Álvares; SILVA, Pedro Luiz Barros Silva (Orgs.). **A Federação em perspectiva: ensaios selecionados**. São Paulo: Fundap, 1995. p. 19-38.

JÚNIOR, Arnóbio Marques de Almeida; BRASIL, Edward Madureira; LIMA, José Fernandes. Federalismo e educação: novos marcos e perspectivas. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 4, p. 11-19, jan./jun. 2012. Brasília: CNTE, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Direito à educação e federalismo no Brasil¹. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 4, p. 39-47, jan./jun. 2012. Brasília: CNTE, 2007.

CAPÍTULO VIII

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CICLO DA POLÍTICA

**Sílvia Maria Oliveira de Souza
Luis Carlos Sales**

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CICLO DA POLÍTICA

Sílvia Maria Oliveira de Souza

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Teresina - Piauí

Luis Carlos Sales

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Teresina - Piauí

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise da criação e formulação do Programa Mais Educação - PME, a partir dos elementos discursivos presentes na literatura atual, na legislação e nos textos orientadores da Política. Como referencial teórico-metodológico, fundamenta-se na perspectiva de análise das etapas do ciclo de políticas, segundo Serafim e Dias (2012), o ciclo divide-se em cinco momentos: Identificação de problemas; Conformação da agenda; Formulação; Implementação e Avaliação da política. Para o alcance do objetivo, utilizou-se pesquisa bibliográfica, pesquisa documental (primários e secundários) e análise da legislação. Algumas limitações do Programa foram observadas, dentre elas, o não atendimento de todos os alunos pelo Programa e espaços físicos inadequados em algumas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Mais Educação; Avaliação de Política; Formulação.

1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre educação integral em tempo integral, bem como sobre ampliação da jornada escolar não são recentes e várias experiências pontuais já foram implantadas no Brasil no século passado. Mesmo que não esteja sedimentado trata-se de um tema que está cada vez mais presente na agenda política e, no contexto atual tais discussões estão sendo pontuadas a partir da experiência do Programa Mais Educação-PME.

Há vários conceitos divergentes quando se trata de educação integral. Contudo, eles convergem ao entender que o ser humano deve ser visto em sua totalidade, não considerando apenas aspectos cognitivos, mas levando em conta com a mesma importância as dimensões corporal, social, afetiva, cultural, entre outras, que constituem o ser humano integral.

No entanto, os conceitos de educação integral em tempo integral não devem ser confundidos, embora muitas vezes sejam considerados como idênticos. Pode haver ampliação de jornada escolar sem o desenvolvimento de uma educação integral, porém, como deixou registrado Teixeira (1955), não é possível ter educação integral em tempo que não seja integral. Entende-se que, educação integral é uma concepção de educação, buscando enaltecer a plena integralidade do ato de educar e não apenas submeter o aluno a um currículo fragmentado em disciplinas como áreas do conhecimento.

Em se tratando do Programa Mais Educação-PME, o mesmo foi criado em 2007 como uma ação estratégica do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada e a organização curricular, na perspectiva da educação integral enquanto política pública. Sua pretensão é de contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e para valorização da diversidade cultural brasileira e universalizar a educação integral nas escolas públicas do Brasil.

Este artigo cujo tema é: O Programa Mais Educação: uma análise do ciclo da política, tem como objetivo apresentar uma breve análise da trajetória da educação integral até a criação e formulação do Programa Mais Educação, seus elementos discursivos presentes na literatura atual, na legislação e nos textos orientadores, bem como as experiências de educação integral no Brasil. Como referencial metodológico foi adotada neste trabalho a perspectiva de análise das etapas do ciclo de políticas, conforme Serafim e Dias, os quais definem ciclo de política como “a modelização do processo de elaboração de uma política” (SERAFIM, DIAS, 2012, p.128). Buscou-se também as contribuições de Thomas Dye (apud SERAFIM, DIAS, 2012) que, segundo esse autor, análise de política preocupa-se em entender o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isso faz. Serafim e Dias, respaldados nas contribuições de Thomas Dye, dividem o ciclo de políticas em cinco momentos sucessivos e imbricados, os quais são: Identificação de problemas; Conformação da agenda; Formulação; Implementação e; Avaliação da política. Esta análise foi organizada considerando somente os três primeiros momentos do ciclo da política que abarca desde o reconhecimento do problema pelos atores que o reconhecem até a formulação da política. Para o alcance do objetivo esperado, adotou-se a pesquisa bibliográfica sobre as experiências de educação integral no Brasil e pesquisa documental sobre a legislação vigente, os documentos oficiais e secundários referentes ao Programa Mais Educação.

O presente artigo está organizado em três partes. A primeira parte traz em linhas gerais o contexto da identificação do problema que impulsionou o surgimento das experiências de educação integral no Brasil, inclusive a política do Programa Mais Educação. Nesta parte também são apresentadas de forma sucinta, uma revisão histórica das experiências de educação integral para o ensino público realizadas no Brasil a partir das ideias de Anísio Teixeira.

A segunda parte contém uma análise sobre o momento da conformação da agenda da política analisada. Para tanto, foram analisados os documentos oficiais de âmbito federal, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº 9394/96), o Plano Nacional de Educação² (PNE – Lei nº 1017/2001), meta 21, o Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto-lei nº 6094/07) e a Portaria Interministerial nº 17/2007 que institui o Programa Mais Educação (PME).

A terceira parte apresenta o Programa Mais Educação, seus principais aspectos legais, suas finalidades, objetivos, recursos financeiros, atores e

² O atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi sancionado em 25 de Junho de 2014, Lei Nº 13.005. pela Lei nº 8.035 de 2010, fixa na meta 6 a oferta da educação em tempo integral com pretensão de atingir, no mínimo, 50% das escolas públicas e 25% dos alunos da educação básica, até o final da vigência do plano.

beneficiários, parceiros envolvidos e os textos orientadores publicados pelo Ministério da Educação-MEC.

2. CONTEXTO DA IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

É preciso mergulhar na história da educação brasileira para entender as apropriações e reflexões sobre as práticas que vêm caracterizando o crescente movimento nacional em direção à Educação Integral tão aclamada por plataformas de governos em tempos atuais.

Inicialmente, é preciso situar política e historicamente o crescente movimento nacional em direção à Educação Integral para compreensão dos processos que, historicamente, permearam a luta pelo direito à educação no Brasil e para a visibilidade de experiências que revelam a possibilidade de repensar a escola pública brasileira, diante dos limites, tanto históricos quanto pedagógicos.

A discussão em torno da educação integral já estava presente na década de 1930, com destaque para o Manifesto dos Pioneiros da Educação e o pensamento de Anísio Teixeira. O Manifesto expressava a defesa de uma escola única, laica, obrigatória, gratuita, de caráter público, numa perspectiva liberal. Nesse sentido, conclamava o Estado a realizar uma reforma na educação, fazendo frente ao ensino católico que praticamente monopolizava o ensino e que atendia quase que exclusivamente a um único segmento da sociedade. Embora o movimento do Manifesto dos Pioneiros não tenha focado prioritariamente a educação integral, esta é evidenciada em três momentos no documento do Manifesto, ao afirmar o “direito biológico de cada indivíduo a sua educação integral” e à ampliação do seu raio de alcance. O sentido do direito à educação deveria se relacionar com a concepção de igualdade de oportunidades e desenvolvimento de habilidades, uma educação como importante instrumento para o enfrentamento das desigualdades sociais. Anísio, influenciado por John Dewey, defendia o conceito de educação enquanto mecanismo para a realização do amplo desenvolvimento e crescimento do indivíduo. Ideia que necessitava de novos arranjos e mudanças nas estruturas escolares na instituição que ofertava a educação, pois envolvia um caráter prático e pragmático em seu currículo.

A partir do modelo americano de escola, Anísio Teixeira defendia uma concepção de educação escolar com jornada ampliada e chegou a criar algumas escolas-parque e escolas experimentais para aplicação de sua teoria educacional. Na década de 50, Anísio Teixeira assumiu a responsabilidade de administrar a educação do Estado da Bahia, trazendo consigo, dentre outras, a preocupação de recuperar a escola primária oficial, dando-lhe condições para melhorar a qualidade do ensino e ampliar o tempo de permanência da criança na escola. Tratava-se de propostas de mudanças que deveriam ter sido realizadas desde o início do processo de democratização: manter e não reduzir o número de séries escolares; prolongar e não reduzir o dia letivo; enriquecer o programa com atividades educativas independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para

funções mais amplas da escola (CAVALIERE, 2004).

Segundo Teixeira (apud CAVALIERE, 2004), era preciso ampliar o tempo escolar além de um novo currículo, um novo programa, um novo docente. A ideia era expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária, até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora, para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna.

Anísio, de forma intencional e planejada, cria e executa, em 1950, o primeiro projeto de educação integral no Brasil, precisamente em Salvador, na Bahia, como ação possível de solução, que foi denominado de Centro de Educação Popular. No pensamento de Teixeira (apud CAVALIERE, 2004), este Centro deveria ser a primeira demonstração da mudança da escola de poucos para a escola de todos. Segundo Teixeira (1955), a escola eficaz para todos seria a de tempo integral.

A partir dessa primeira experiência de educação integral na Bahia, a necessidade de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola passa a constituir-se um problema político. Pode-se afirmar que foi uma experiência que se constituiu no marco referencial para a maioria das políticas públicas de educação integral brasileiras. Passados sete anos após a criação do Centro, comumente conhecido como Escola Parque da Bahia, foi concebido o sistema escolar de Brasília, traduzido no documento denominado “Plano de Construções Escolares de Brasília”.

A escola pública proposta para Brasília retoma o modelo da Escola Parque, implantada em Salvador, e tinha intenção de ser expandida para todo o país como uma instituição democrática, aberta a todas as classes sociais, mas resultou por diferenciar-se totalmente do modelo que inspirou o projeto.

Após essa experiência, com foco na oferta de educação integral, muitas outras iniciativas inovadoras foram implementadas: Os Ginásios Vocacionais em São Paulo no período de 1962 a 1971; os Centros integrados de Educação Pública - CIEPs, no Rio de Janeiro, desenvolvidos nas duas gestões do governo Brizola (1983-1987 e 1991 a 1994); O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CIAC, criado pelo governo federal do Presidente Collor, em 1991, e modificado no governo do presidente Itamar Franco em 1992, passando a ser chamado de Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC; O Programa de Formação Integral da Criança - PROFIC, nos anos de 1986 a 1993, em São Paulo; Os Centros Educacionais Unificados - CEUs, em São Paulo. No período de 2000 a 2004 e no ano de 2007 é implementada a mais recente política de educação em tempo integral, gestada no âmbito do Ministério da Educação: o Programa Mais Educação -PME.

Similar a algumas experiências, aqui descritas, a proposição do PME não parte de governos estaduais ou municipais, mas sim do poder executivo federal, com a pretensão de disseminar-se, por todo o território nacional, como política intergovernamental. A problemática da ampliação da jornada escolar e a bandeira da educação integral voltam a ganhar atenção especial na agenda educacional brasileira, o que será discutido com mais expressividade no tópico seguinte.

3. CONFORMAÇÃO DA AGENDA

Neste tópico trata-se de evidenciar a conformação da agenda que, de acordo com Serafim e Dias (2012), é a fase em que opções são consideradas, aceitas ou rejeitadas. Segundo Kingdon (apud SERAFIM; DIAS, 2012, p. 130), a agenda se classifica em três tipos: “agenda sistêmica (ou não-governamental), agenda governamental e agenda decisória”. A primeira trata-se de um elenco de assuntos que são de preocupação nacional há algum tempo, mas que ainda não tiveram a atenção do governo. A segunda integra os assuntos considerados importantes pelo governo e a terceira integra a lista de assuntos considerados prioridades na agenda governamental, a fim de serem implementados. A ampliação da jornada escolar apesar da experiência desenvolvida na Bahia em 1950, somente passa a ser preocupação do Estado a partir de 1988 com a Constituição Federal no governo do Presidente Sarney, significando assim sua entrada na agenda sistêmica ou não-governamental. O art. 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Muito embora a Constituição de 1988 não faça referência literal ao tempo integral, no entanto, observam-se no texto constitucional evidências implícitas que contempla a ideia de educação integral, visando ao desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas dimensões, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Pode-se considerar que já formalizava uma intenção de ação conjunta entre escolas e demais espaços e organizações socioculturais e esportivas, bem como vislumbrava intenções de ampliação da jornada escolar numa perspectiva de educação integral que considerasse a organização e ampliação dos tempos, das dimensões, dos espaços e das oportunidades formativas. No entanto, mesmo com a priorização do problema na agenda do governo, nenhuma política pública foi criada no período de 1988 a 1990. Neste último, ano aqui citado, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que alicerçava a proteção integral como compromisso de todos: família, Estado e sociedade, o que reforçava ainda mais o teor expresso na Constituição Federal.

A inclusão na agenda foi possível graças a um contexto de mobilização de vários atores sociais no ano 1980 que tiveram a participação de movimentos sociais e setores considerados progressistas. Os participantes da conformação da agenda se dividiram entre os atores dos partidos conservadores e progressistas, grupos de especialistas (técnicos, educadores, pesquisadores). De acordo com Serafim e Dias, “A conformação da agenda se dá com base no entendimento, nos interesses, nos valores, na ‘visão de mundo’ desses atores sociais” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 130).

Posteriormente, em 1996, o problema da ampliação da jornada escolar foi incluído na maior lei da educação do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96. No art. 34, a LDB de 1996, determina:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Verifica-se, nas legislações evidenciadas, a priorização dada à ampliação do tempo escolar, incluindo como corresponsáveis pela educação das crianças e jovens, a sociedade e comunidade escolar como um todo.

Considerando os interesses, os valores e os grupos de pressão, a proposta de ampliação para um tempo integral foi reforçada no texto do Plano Nacional da Educação- PNE nº 10.172/2001 em que estava prevista a ampliação da jornada para sete horas diárias. Além disso, há uma ressalva no referido Plano de que, nas escolas de tempo integral, “as crianças das famílias de menor renda”, devem ter “no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas”. A Meta 21 do Plano Nacional de Educação (2001-2011) ainda apontava:

21. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. [...] Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. [...]

2. Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa.

Em se tratando da entrada do problema referente à ampliação da jornada escolar para educação integral na agenda institucional ou governamental e agenda decisória, evidencia-se ter ocorrido pela primeira vez em 1991, através do Decreto nº 91 de 14 de maio de 1991 que dispôs sobre o Projeto Minha Gente, e que versava sobre a criação dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CIACs. Esta experiência, como outras já realizadas até então, tinha como inspiração o projeto da Escola Parque da Bahia e foi proposta e implementada no governo do Presidente Fernando Collor, para funcionar em diferentes Estados do Brasil. Não se tratava apenas de um projeto de educação integral em tempo integral, sua finalidade, conforme o art.1º do Decreto nº 91, de 14 de maio de 1991, era “desenvolver ações integradas de educação, assistência, saúde e promoção social relativas à criança ao adolescente”. Após a saída do Presidente Collor do governo, seu sucessor Itamar Franco dá continuidade ao projeto com algumas mudanças e passa a receber a sigla CAIC- Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

Embora a educação integral há muitos anos venha tentando se firmar como ideal de educação, muitas experiências desenvolvidas no Brasil foram finalizadas por razões de ordem política e sobretudo financeira.

Após mais de uma década contada da experiência com os CIACs/CAICs, em 2007, o problema da ampliação da jornada escolar para educação integral ganha força e prioridade junto aos organizadores das agendas governamental e decisória do Estado e assim, pela segunda vez em nível nacional, é criada uma nova política de educação integral. Dessa forma, em 2007, o governo do Presidente Lula lança o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação com metas a serem cumpridas até 2022, a partir da ação conjunta entre órgãos públicos e privados. O PDE consiste em um plano sistêmico que agrega vários programas e ações como tentativas de elevar a qualidade da educação. Dentre esses programas e ações, surge o Programa Mais Educação – PME com vistas à ampliação da jornada escolar e à educação integral.

O Programa Mais Educação (PME) foi instituído pelo governo federal por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e sua proposta se ancora nas ideias de Anísio Teixeira e na concepção do Movimento das Cidades Educadoras (MOLL, 2012). O paradigma da Cidade Educadora, a que o PME faz referência, consiste no entendimento de uma educação a partir do aproveitamento dos diferentes espaços da cidade para que juntas, escola e comunidade, possam contribuir para a educação integral dos estudantes.

4. FORMULAÇÃO

O presente tópico tem intenção de discorrer sobre o terceiro momento do ciclo da política segundo a perspectiva de análise de Serafim e Dias. Trata-se do momento da formulação da política analisada e objeto dessa análise que é o Programa Mais Educação. Segundo Serafim e Dias (2012, p.130), o momento da formulação “é a fase em que opções são consideradas, aceitas ou rejeitadas”.

O Programa Mais Educação é uma ação do governo federal e constitui-se como política pública, pois “possui um quadro normativo de ações bem delineado, combina elementos de força e de expertise e vem se constituindo numa ordem local”. (MOSNA, 2014, p. 93). Essa autora ainda acrescenta que o PME é uma política em virtude de apresentar uma estrutura processual que detalha suas intenções, seus beneficiários, seus parceiros e seus recursos financeiros.

De acordo com Serafim e Dias, “no momento da formulação da política que ela se materializa” (2012, p. 130), é que se define o delineamento e o desenho da política. Portanto, refere-se ao processo formal onde decisões e medidas administrativas são tomadas e legitimadas através de leis, decretos, portarias, resoluções, etc. Os documentos legais e os documentos orientadores da política constituem-se em importantes instrumentos de informações necessários para facilitar a implementação de uma política.

Corroborando o que já foi evidenciado no tópico anterior, o Programa Mais Educação-PME foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, “visando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e

jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”. O Programa é uma política intersetorial, pois prevê o envolvimento e integração de vários programas de diversos ministérios, secretarias federais e instituições públicas e privadas. O mesmo foi operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para as escolas das regiões prioritárias.

Inicialmente o Programa atendeu prioritariamente os municípios que obedeciam os seguintes critérios: ter assinado o Compromisso Todos pela Educação; estar adimplente junto ao PDDE; escolas estaduais ou municipais localizadas nas capitais e cidades com mais de 200 mil habitantes, com baixo Ideb e em situações de vulnerabilidades sociais, tendo mais de 99 matrículas no Censo Escolar 2007 (BRASIL, 2008). Após a adesão realizada, as escolas deverão elaborar e enviar à SECAD, atual SECADI, um Plano de Atendimento via Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC, com suas respectivas atividades que pretendem desenvolver durante o período letivo de dez meses. Para facilitar na elaboração desses planos, a SECAD disponibiliza anualmente um manual de orientações para as escolas. Nele estão contidas todas as atividades que podem ser desenvolvidas pelas escolas através do Programa, estando agrupadas em vários macrocampos como: Acompanhamento Pedagógico, Esporte e Lazer, Cultura e Artes, Inclusão Digital, Saúde, Alimentação e Prevenção entre outros. Cada escola deverá selecionar, no mínimo, três macrocampos e de três a seis atividades para serem desenvolvidas em oficinas. Na escolha dos alunos para participação nas atividades que acontecerão no contraturno escolar, a escola deverá considerar alguns critérios como: estar com baixo desempenho acadêmico, ser beneficiário do Programa Bolsa Família e viver em situações de risco e vulnerabilidades sociais.

O apoio financeiro do PDDE destina-se às UEXs das escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal que possuam alunos matriculados no ensino fundamental, e selecionadas pela SECAD, mediante os critérios estabelecidos já apresentados anteriormente. O recurso disponibilizado será aplicado para o ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores (voluntários) responsáveis pelo desenvolvimento das atividades de aprendizagem, para contratação de pequenos serviços e aquisição de materiais de consumo e capital.

Dentre as oito finalidades do PME, expressas na Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, destaca-se:

- I – apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;
- II – contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar.

Na perspectiva de aproximar escola e comunidade, o Programa está alicerçado nos princípios do movimento da Cidade Educadora, nesse sentido, a cidade é compreendida como um lugar de convivência, um território vivo que pode oferecer aos estudantes experiências significativas em todas as esferas e questões da vida. Moll reitera afirmando que cidade e comunidade são entendidas “como lugares de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanentes, na perspectiva do aprofundamento da democracia e da afirmação das liberdades” (MOLL, 2007, p.12).

O objetivo do PME está assim expresso, no art. 1º da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007:

contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Os parceiros integrantes do Programa são os Ministérios, além de algumas Secretarias Federais. Segundo ainda esta mesma Portaria, o programa conta ainda com a participação dos Estados, Distrito Federal, Municípios e com instituições públicas e privadas. Conforme descrito no art. 7 desta Portaria, entre outras competências dos Ministérios e Secretarias Federais, destacam-se:

- I - promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre Ministérios e Secretarias Federais, governos estaduais e municipais, visando o alcance dos objetivos do Programa;
- II - prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação dos projetos;
- III - capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa;

O art. 8 trata das atribuições dos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa Mais Educação que evidencia entre outras:

- I - articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas;
- II - articular, em seu âmbito de atuação, ações de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, com vistas às finalidades estabelecidas no artigo 2º desta Portaria;

Além da Portaria, outros documentos apoiam esse programa como a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário, a Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do PDDE aos alunos da educação básica; algumas Resoluções do FNDE, como a de Nº 38, de 19/08/08; Nº 38, de 16/07/09; Nº43, de 14/10/08; Nº 04, de 17/03/09; Nº 62, de 14/12/09; Nº 67 de 28/12/09; e Nº 03, de 01/4/2010; o Decreto Presidencial nº 7.083 de 27/01/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação – PME.

Além desses marcos legais, o Programa também se apoia em algumas produções publicadas pela SECAD/MEC como forma de apoiar e facilitar a implementação do programa. Dentre estas, podem ser citados: o Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro por meio do PDDE, sendo disponibilizado anualmente um novo documento atualizado; Cadernos da Série Mais Educação, que apresentam o conceito do Programa; os Cadernos Trilogia, o Caderno Programa Mais Educação: Passo a Passo. Nestes cadernos são explicitadas informações sobre o Programa, sua concepção, gestão e operacionalização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se, através desta análise, que no Brasil a educação integral em tempo integral teve início há décadas através dos esforços e das ideias dos maiores educadores brasileiros, Anísio Teixeira, o qual foi muito influenciado por seu amigo e professor John Dewey. Anísio apoiado por seu desejo de reformas e melhores mudanças na sociedade e educação brasileira, lutou insistentemente por uma educação como direito de todos, pública, gratuita e laica, conforme previsto no Manifesto dos Pioneiros da Educação, realizado na década de 1930. Como foi visto, embora o Manifesto não priorizasse a educação integral, esta não deixou de receber a atenção dos organizadores do Movimento, sendo também posta à luz das reivindicações da época. Anísio acreditava e defendia uma educação integral em tempo integral e entendia que, sem ampliação do tempo, seria impossível desenvolver uma educação integral de fato.

A partir da primeira experiência de educação integral, em tempo integral, desenvolvida na Bahia, muitas outras surgiram no Brasil e foram interrompidas. Apesar da descontinuidade dessas experiências, em 2007, surge uma nova tentativa de educação integral através do Programa Mais Educação como uma política de melhoria para educação do Brasil. Embora os documentos legais e orientadores do Programa revelem que o mesmo constitui-se numa política de universalização da educação integral e democratização do ensino, fica explícito que essa intenção não condiz, observando que nem todos os alunos das escolas, onde é desenvolvido o Programa, participam das atividades, conforme a existência de critérios de seletividade. Dessa forma, o Programa não atinge a democratização e universalização da educação, dado que não confere a todos os alunos, igualdade de oportunidades de aprendizagens, um dos direitos fundamentais dos cidadãos.

Observou-se na análise que, de forma implícita, existe uma escassez de recursos financeiros uma vez que não há recursos para o pagamento digno dos serviços dos monitores, sendo destinado somente um auxílio para suas despesas de alimentação e transporte, devendo desestimular a participação de monitores mais qualificados. Diante disso, podem vir ocorrer desmotivações por partes destes atores, bem como a oferta de um trabalho desqualificado, não atingindo, assim, os objetivos esperados.

Verifica-se que, apesar da educação integral atualmente se encontrar em

terreno fértil em virtude dos interesses demonstrados por políticos, educadores e governantes, há muitos problemas e obstáculos, sobretudo, de ordem financeira e de espaços físicos disponíveis nas escolas. Logo, desenvolver a educação integral, em tempo integral, no Brasil, ainda é um processo árduo e muito complexo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. Decreto nº 91, de 14 de maio de 1991. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. Brasília, DF: 1991. Disponível em : <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125519/decreto-91>. Acesso em 02 dez. 2014.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817> Acesso em 02 dez. 2014.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Atlas, 2005.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 fev. 1998.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 fev. 2009.

CAVALERE, Ana Maria Villela. A educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: **JORNADA DE PESQUISADORES DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**, 6, 2004, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

CUNHA, Marcos Vinicius da. John Dewey: **Democracia e Educação**. Capítulos Essenciais. SP: Ática, 2007.

MIGUEL, Ana S. Bergatini. **Educação integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro (SP)**. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007.

_____. **Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto da Escola** – PDDE. Brasília, 2008.

MOLL, Jaqueline. **Da crise da escola e do seu (re)encontro com a vida**. In: QUIJANO, G. M. R. (Org.). JORNADA DA EDUCAÇÃO POPULAR PELO ENCONTRO DA ESCOLA COM A VIDA. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

_____. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. IN: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral: direitos a outros tempo e espaços educativos**. Porto Alegre. Penso, 2012.

MOSNA, Rosa Maria. **Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental**. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RODRIGUES, Cibele M. L.; CASTRO, Ana Emília G.; VIANA, Lara R. **O Programa Mais Educação em Capitais do Nordeste: contextos, práticas e resultados**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, XXII, 2014, Natal.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. **Análise de política: uma revisão da literatura**. Cadernos de Gestão Social, Salvador, v.3, nº 1, p.121-134, jan/jun., 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processos**. Lígia Martha C. da Costa Coelho (org.). Petrópolis, RJ: DP et alii, FAPERJ, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar. p: 3-27. 1955. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/produde.htm>. Acesso em: 18 nov. 2014.

ABSTRACT: This article presents an analysis about the creation and formulation of Program Mais Educação – PME, starting with the discursive elements that are inside the literature nowadays, in the law and other texts led by policy. Like a theoretical-methodological reference, it grounds in the perspective of analysis related to the steps of the political cycle, according to Serafim e Dias (2012), the cycle is divided into five moments: Problem’s identification; The schedule’s conformation; Formulation; Policy implementation and evaluation. Achieving the main goal, we used bibliographic and

documentar research (primary and secondary) and legislation's analysis. Some Program limitations were watched, such as, the non-attendance of all the students by the Program and terrible physical spaces in some schools.

KEYWORDS: Program "Mais Educação"; Policy Evaluation; Education; Formulation.

CAPÍTULO IX

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): CONFIGURAÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL

**Gildecy Santos Pereira
Odete da Cruz Mendes**

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): CONFIGURAÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL

Gildecy Santos Pereira

Universidade Federal do Pará – Marabá-Pa

Odete da Cruz Mendes

Universidade Federal do Pará- Cametá-Pa

RESUMO: O artigo analisa o Plano de Ações Articuladas (PAR) na rede municipal de Marabá/Pa, sendo parte da Dissertação de Mestrado em Educação do PPGEDUC/UFPA. A metodologia é orientada pela abordagem qualitativa. O objetivo é analisar as concepções de gestão presentes no PAR e as possíveis iniciativas democráticas que decorreram da implementação desse plano a partir de 2007, em Marabá/Pa. Utilizamos como base os indicadores sobre a existência e funcionamento dos Conselhos deliberativos e de controle social. Conclui-se que embora esses colegiados assumam categorias importantes na organização da educação, a gestão é gerencial com ênfase nos resultados, ainda que haja um forte discurso acerca da gestão democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Plano de Ações Articuladas; Gestão Educacional; Conselhos.

1. INTRODUÇÃO

Ao fazer uma imersão histórica acerca da administração constatamos por meio da literatura sobre a temática que esta está associada à evolução do modo de produção capitalista, cujos teóricos da Abordagem Clássica da Administração, Frederick Taylor (1856-1915) e Henry Fayol (1841-1925), sistematizaram as ideias de organização no plano empresarial com objetivo de maximizar os resultados, nos quais a hierarquização na organização das instituições produziu a separação entre o fazer e o pensar, entre concepção e execução, reforçando a exploração do homem própria da lógica de produção capitalista.

Os acúmulos da produção teórica da administração empresarial e das experiências desta foram aplicados na administração educacional no Brasil com forte viés até meados da década de 1980, denunciados por pensadores tais como: Carneiro Leão (1945), José Querino Ribeiro (1986), Lourenço Filho (2007) e Anísio Teixeira (1961, 1964, 1997). Tais concepções e posturas autoritárias e hierárquicas caracterizadas pela teoria clássica da administração foram fortemente incorporadas pelos diretores das escolas na década de 1970 e, em meados de 1980. Nessa perspectiva, a política educacional brasileira, inserida em uma política socioeconômica mais ampla, passou a considerar a educação como um fator de desenvolvimento econômico e social, e a escola como formadora de recursos humanos e criadora de tecnologia para o sistema produtivo.

Através da modernização administrativa objetivou-se dotar os sistemas de

ensino e as escolas, de estruturas administrativas semelhantes às empresas produtivas, bem como introduzir métodos e modelos tidos como válidos na administração de tais empresas, dando origem a uma verdadeira taylorização da educação, implantação de uma forma de organização de trabalho que pretendeu separar a concepção do trabalho pedagógico da execução.

Nessa perspectiva, foi adotada uma pedagogia tecnicista, com base em propostas pedagógicas incorporadas ao conceito de neutralidade, objetividade, racionalidade e eficiência, ao passo em que se propôs a reformulação de objetivos que passaram a ser quantificados, além da mecanização do processo ensino-aprendizagem e a especialização de funções.

De acordo com Teixeira (1987, p.77), a administração passou a ser vista como um processo constituído “de fases e funções das quais se destacaram as de planejar, organizar, dirigir e controlar”. Os sistemas de ensino intensificaram sua burocratização, provocando maior centralização e divisão do trabalho. No entanto, a gestão empresarial de base taylorista-fordista em meados da década de 1970 deu sinais de falência é esta é uma das razões pelas quais os sistemas educacionais em todo o mundo entraram em crise e começaram a ser reestruturados.

A partir das mudanças trazidas pela reabertura política da nação as teorias clássicas de administração dão sinais de falência, passando por redefinições, substituindo a hierarquização e concentração do poder nas mãos de poucos por processos mais abertos e democráticos, pelo menos, em termos formais.

As reivindicações situaram a democratização do Estado como pauta. Descentralização da gestão e transparência das ações públicas são orientações, dentre aquelas voltadas para as estratégias de administração das políticas do Estado. Para isso a participação dos sujeitos com direitos de se manifestar com relação à qualidade dos serviços prestados pelo Estado e com relação à forma como este é gerido culminou com o propósito de trazer os conselhos como mecanismos de representação, na desfiguração do legislativo, na fragilização da vida partidária com frequente extinção dos partidos estabelecidos e principalmente, no banimento das forças populares organizadas do cenário político. (LEME, 1992). As pautas exigiam ainda uma participação maior dos sujeitos envolvidos no processo educacional nas tomadas de decisões no âmbito das políticas educacionais e a abertura de canais de comunicação entre a população e o poder público.

A gestão democrática surge como elemento capaz de transformar a cultura de escola que passa a ser vista como o núcleo da gestão e como um espaço político, fundamentalmente, sobrepondo-se a dimensão técnica e negando a suposta neutralidade do sistema. Essa concepção é defendida por autores como: Miguel Arroyo (1979); Maria de Fátima Costa Félix (1984) e Vitor Paro (2010), trazendo para a discussão o fato da gestão.

A partir da década de 1990, as mudanças e redefinições expressas nas reformas educacionais, a influência e ingerência política dos organismos internacionais com suas orientações metodológicas para o setor educacional, sobretudo na gestão da educação pública, faz com que os modelos fundamentados na flexibilidade administrativa ganhassem espaço, ancorados na busca de melhoria

da qualidade da educação, objetivo mensurável e quantificável, em termos estatísticos, que poderiam ser alcançados a partir de inovações incrementais na organização e gestão do trabalho na escola. (OLIVEIRA, 1997).

Neste sentido, o conceito de gestão democrática e de qualidade na educação aparecem fortemente na justificativa das políticas oficiais, em particular, no Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” cuja ferramenta de materialidade da dimensão de gestão educacional é o Plano de Ações Articuladas (PAR), ainda que o termo qualidade apresente um caráter vago, podendo variar seu significado em diferentes contextos.

De acordo com Oliveira (1997), no geral, esta preocupação vem sendo associada à busca de otimização dos vínculos entre educação e necessidades requeridas pelas novas relações de produção e consumo.

Verificando-se que o desenvolvimento dessas políticas acontece em um determinado momento histórico e contemplam vários elementos, por vezes, contraditórios, pois respondem ao ritmo e à direção impressos pelo reordenamento do sistema capitalista, torna-se necessário analisar os princípios, pois embora haja certa abertura para o campo da gestão democrática, concordamos com a afirmação de Adrião e Camargo (2007, p.64) de que “todo e qualquer processo legislativo apresenta-se, em essência, como espaço de disputas entre diferentes interesses, muitas vezes antagônicos, e que a lei, como resultado daquele processo, expressa a síntese dos conflitos existentes”.

O texto ficou ao final subdividido em três partes. A primeira parte aborda a origem do PAR, seus fundamentos e os desdobramentos deste nos documentos oficiais, tomando o Plano de Desenvolvimento (PDE) como elemento de sustentação política e ideológica. A segunda parte aborda o PAR a partir das discussões teóricas e dos documentos, tendo em vista o estudo da temática da gestão educacional e, a terceira e última parte discorre sobre a origem dos conselhos como mecanismos de democratização das decisões no âmbito das instituições públicas e como indicadores de gestão democrática no PAR.

2. O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, O PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO: O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) EM FOCO

O Movimento “Todos pela Educação” está atrelado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, que segundo Saviani (2007), teve recepção favorável pela opinião pública e contou com ampla divulgação na imprensa, pelo fato da repercussão positiva referir-se à questão da qualidade do ensino.

O PDE foi anunciado pelos vários discursos oficiais da época, como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar o problema da educação, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país. Agregava ainda 30 (trinta) ações sobre os mais variados

aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades.

O governo brasileiro lançou o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094, de abril de 2007 como programa estratégico do PDE e parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) para atender as exigências internacionais e nacionais de melhoria dos índices educacionais. Está pautado em 28 diretrizes e propõe a adesão voluntária por parte de estados e municípios e a articulação de esforços entre os entes federados para garantir melhores resultados na educação.

O Plano buscava regular um novo pacto federativo entre os diferentes sistemas educacionais brasileiros que conduzissem ao alinhamento e fortalecimento do nexos entre estes e, assim conjugar esforços para a melhoria da qualidade da educação.

As metas de melhoria da qualidade da Educação Básica têm como perspectiva a evolução positiva do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De acordo com o **Decreto nº 6.094**, a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007).

Sendo assim, o IDEB é concebido como um indicador objetivo que permitirá o monitoramento da evolução da situação educacional, compreendendo metas intermediárias (a cada dois anos) e finais (2021). A ideia é que seja possível estabelecer metas de qualidade de longo prazo para que cada escola ou rede de ensino as tomem a si como parâmetro e encontrem apoio para seu desenvolvimento institucional.

Essa política pública em educação está em pleno processo de implementação, através da segunda versão do Plano de Ações Articuladas (PAR), planejamento elaborado pelos 26 estados, Distrito Federal e 5.564 municípios que aderiram ao compromisso, assinando o termo de adesão ao Plano de Metas.

A primeira versão do PAR compreendeu o período de 2007 a 2011, a segunda versão no período de 2011 a 2014 e a terceira versão que ainda está em fase de alinhamento está em fase de construção e corresponde ao período de 2014 a 2018.

O PAR apresenta um caráter plurianual e multidimensional, o que facilita a implantação do regime de colaboração antes dificultado pela descontinuidade das políticas de governo. Essa temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do desenvolvimento do regime de colaboração que é a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que já foi adotado, e a reinvenção do que já foi inventado a cada troca de equipe.

No que se refere ao seu caráter multidimensional, o PAR estrutura-se em quatro dimensões: a gestão educacional; a formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; as práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura e recursos pedagógicos. Através de uma equipe local, elaboraram um diagnóstico da situação educacional para posteriormente elaborarem o PAR. Cada

dimensão desdobra-se em áreas, cada área em indicadores (total de 52). Esses indicadores são pontuados, na fase de diagnóstico, evidenciando as maiores fragilidades dos municípios e estados. Assim, são geradas ações e subações que podem ser executadas através de assistência técnica ou financeira da União ou com recursos técnicos e financeiros dos próprios municípios e estados para a melhoria da qualidade da educação local.

A adesão por parte dos estados e municípios é requisito básico para o apoio suplementar e para as “transferências voluntárias” da União às redes públicas de educação básica. O objetivo é que a assistência da União tida como “voluntária” seja direcionada às redes escolares públicas com índices mais baixos e que se comprometam com as metas do Compromisso e do PAR. O acompanhamento e a implementação do Plano é assumido coletivamente pelo município ou estado e sua implementação deveria ser acompanhada, diretamente, pelo Comitê Local de Acompanhamento.

Segundo Saviani (2007), o “Todos Pela Educação” é considerado um “projeto de nação” e não um projeto de uma organização específica e que o ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil.

Este pretende analisar quais as concepções de gestão presentes no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que é base de implementação do PAR, e as mudanças/ iniciativas democráticas possíveis de ocorrer nos municípios, após o referido Plano, com base nos indicadores que indicam a existência e funcionamento dos Conselhos Municipais e de controle social.

Nesse sentido, compreender as políticas educacionais, sobretudo no campo da gestão passa pela necessidade de reconhecer os condicionantes histórico-estruturais que conformaram a sociedade brasileira e que até hoje marcam as instituições públicas, sobretudo no campo educacional em que o agravante decorrente desse processo de descentralização tem se delineado por um movimento contraditório, uma vez que a gestão das políticas educacionais tem sido fortemente influenciadas pela centralização das decisões na esfera Federal sobre as esferas subnacionais, ou pela negação de participação dos sujeitos sociais nos processos decisórios nos diferentes espaços e instituições.

3. CONFIGURAÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA MUNICIPAL: O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) EM FOCO

A gestão democrática da educação no Brasil se constitui enquanto uma norma jurídica desde a Constituição Federal de 1988. No entanto, sua regulamentação tem sugerido uma diversidade de interpretações que variam segundo o lugar e os agentes envolvidos.

Adrião e Camargo (2007) lembram que o contexto em que envolveu a elaboração da própria CF ainda era notadamente marcado pelos traços do caráter

autoritário e centralizador que caracterizou o funcionamento do estado brasileiro durante o regime militar, pautando-se pela necessidade de construir relações e liberdades mais democráticas e conseqüentemente, a defesa do aumento da permeabilidade ao controle público e às demandas sociais.

Neste sentido, ainda que os traços mais fortes desse autoritarismo tenha sido superado, os planos e programas educacionais que sucederam esse período, ainda trazem consigo as marcas do centralismo e das relações autoritárias da ditadura. (CAMINI, 2009, p.166) lembra que a discussão sobre o PDE não ocorreu de forma simultânea e coletiva, pois “os sujeitos foram sendo chamados, consultados e incorporados no decorrer da formulação e execução da política, sem constituir um processo efetivo de construção democrática”.

Partindo desses pressupostos, sobretudo na lógica da configuração do Plano de Ações Articuladas, implica-nos a tarefa de definir a participação enquanto um conceito polissêmico, que pode servir a diferentes interesses, visto que os estilos de participação, ideologicamente reforçam uma dada posição política e neste sentido, existem diversas arenas bem definidas, onde diferentes sujeitos agem em favor dos seus interesses particulares e de seus representados.

Nesse processo de luta pela hegemonia, ocorrem processos de disputas, conflitos, contradições, negociações, que por sua vez passa pelas mediações políticas tecidas pelos grupos ou classes sociais. Com base nesses pressupostos, as análises levam-nos a inferir que a fragilidade financeira dos municípios pode ser a grande causadora da falta de ‘resistência’ apresentada pelos municípios na “adesão voluntária ao PAR”, uma vez que as assessorias técnicas, financeiras e transferências redistributivas aos estados subnacionais, estão condicionadas a essa adesão, que se dá por meio de um “contrato de gestão”. Essa é uma característica que se acentuou ao longo de todo período autoritário, mas que de certa forma continua latente, embora revestido de um discurso democrático.

Neste sentido, o regime de colaboração proposto no PAR parte de uma concepção gerencialista, tendo como princípio a administração pública gerencial, que conforme definição de Bresser – Pereira (1997), tem como principais características:

a) orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente; b) ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão (ao invés de controles dos procedimentos); c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou corpos de estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas; d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas. [...] (BRESSER – PEREIRA, 1997, p. 42)

Conforme preconiza o autor, a administração gerencial tem características próprias, uma vez que ela é orientada para o cidadão-cliente e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários públicos são merecedores

de grau limitado de confiança; como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; e utiliza o contrato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos.

Em linhas gerais, implica “na ênfase na gerência de contratos, na introdução de mecanismos de mercado no setor público e a vinculação da remuneração com o desempenho.” Essa análise leva-nos a refletir que, ao propor o Plano de Ações Articuladas, a União estabelece em certa medida, seu papel protagonista, na definição das políticas educativas em âmbito nacional, exercendo como sempre o fez historicamente, seus mecanismos de controle e regulação dos sistemas, o que implica na perda da autonomia dos demais entes federados e na relativização da descentralização,

Uma das bases para sustentação dessa análise, está relacionada ao fato do governo federal ter estabelecido a Criação do IDEB, indicador com pontuação que varia na escala de zero a dez e com base nesse indicador, o governo seleciona os municípios que receberão recursos da União e assistência técnica adicionais. (CAMINI, 2009). Ou seja, à medida em que o governo mantém uma política de avaliação institucional já instituída o MEC enfatiza indicadores de “qualidade” como forma de verificar o desempenho, mantendo seu poder regulador e de controle, condicionando o recebimento dos recursos técnicos e financeiros à pontuação dos municípios, garantindo dessa forma seu poder de ingerência e permeabilidade, ao passo em que apenas desconcentra as ações, delegando tarefas aos demais entes federados. Assim, a descentralização tende a se caracterizar pela desconcentração, pois como afirma Mendes (2010), embora a descentralização e a desconcentração sejam categorias que em várias situações são tratadas como sinônimas, na verdade não o é e nem devem ser confundidas. A desconcentração é procedimento eminentemente interno, significando, tão somente, a substituição de um órgão por dois ou mais com o objetivo de acelerar a prestação do serviço. (Cf. Mendes, 2010). Já a ingerência e a permeabilidade se dão por meio dos convênios, contratos, aditivos, que, mais que instrumentos de descentralização, revelam-se objeto de delimitação de funções das diferentes instâncias.

Neste sentido, a instância que toma a iniciativa do convênio, nesse caso, o poder Central, define competências, áreas de ação, estipula critérios, determina prazos que devem ser seguidos pela outra parte conveniente, que se subordina a tais regras para receber recursos e partilhar da divisão das verbas. (WERLE, 2006, p. 31).

Nessa lógica, os mecanismos de participação coletiva que possibilitam a gestão democrática através de todos os segmentos da sociedade, deixam de ser considerados e, quando aceitos, exercem apenas a função de gestores de resultados, fragilizando a sociedade civil e esfacelando cada vez mais a participação popular efetiva nos processos de decisão.

4. CONSELHOS DE CONTROLE SOCIAL: PRINCIPAIS INDICADORES DA EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO PAR

As diretrizes estabelecidas pelo **Decreto nº 6.094** estimulam o zelo pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos Conselhos de controle social; a promoção da gestão participativa na rede de ensino; a elaboração do Plano municipal de educação; a instalação de Conselho municipal de Educação, quando inexistentes e a fomentação e apoio aos conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos. (BRASIL, 2007).

Neste sentido, verifica-se que esse incentivo ao funcionamento dessas instâncias participativas, sobretudo com a participação da comunidade escolar sinaliza para uma proposta de gestão democrática, já que os conselhos são “canais de participação que articulam representantes da população e membros do poder público estatal em práticas que dizem respeito à gestão de bens públicos” (GOHN, 2007, p. 7).

No entanto, essa forma de organização, em que pese a existência de profundas variações, não é nova na história. Particularmente no Brasil, a forma “conselhos” se insere na agenda política dos anos de 1970 e de 1980, adaptando-se aos modelos de participação vigentes. Assim, são criados pelo poder público, conselhos comunitários para negociar demandas dos movimentos populares e, pelo lado dos próprios movimentos, conselhos populares não institucionalizados, autônomos e reivindicativos.

De acordo com Gohn (2000), essas instâncias se constituem enquanto canais de participação que propiciam um novo padrão de relações entre o Estado e a sociedade ao viabilizarem a participação dos diferentes segmentos sociais na formulação das políticas sociais, uma vez que possibilitam à população, o acesso aos espaços onde se tomam decisões políticas e criam condições para um sistema de vigilância sobre as gestões públicas, implicando em maior cobrança de prestação de contas do executivo.

Ao fazer uma análise dos conselhos no contexto neoliberal, LEHER (2004) lembra que a apropriação dos Conselhos feita pelo capitalismo, pelo pensamento liberal e pelo neoliberalismo tem um sentido completamente diferente da compreensão do pensamento da esquerda, representado por movimentos sociais de educadores, sindicatos e intelectuais políticos engajados e comprometidos com o processo de democratização.

Enquanto para este último, (esquerda), os conselhos tem a função de assegurar à auto-organização e autodeterminação dos trabalhadores, para os liberais e, sobretudo para os neoliberais, “os conselhos são instrumentos para ampliar a privatização do estado, conforme a lógica do capital” (LEHER, 2004, p. 30).

Como já foi explicitado, o PAR possui quatro dimensões. A primeira dimensão trata da Gestão Educacional, que é dividida em cinco áreas. Cada área se subdivide em indicadores, que por sua vez recebem pontuação que varia de 1 a 4, conforme critérios definidos no próprio PAR. Na Área 1 que compreende a Gestão Democrática,

o PAR estimula a criação, implementação e atuação de instâncias de democratização da Gestão, como a criação dos Conselho Municipal ou Estadual de Educação; Conselho Escolar; Conselhos de Controle Social (do FUNDEB, do PNAE); Eleição para diretor de escola; Construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, dentre outros.

Entretanto, pensando no nível da participação e nos limites que a ela se impõem, verifica-se que nas políticas educacionais, o envolvimento da sociedade e dos cidadãos, nessas instâncias deliberativas, deveria ir além da formulação e da tomada de decisão. A participação, deve atingir a própria gestão dos recursos, a fiscalização e o controle das políticas públicas.

Segundo Mendes (2010, p. 138) a participação como forma de imposição de normas ou “regulação de cima” nada tem a ver com a proposta de participação como sustentáculo do controle social. A participação, em seu sentido pleno pode ser caracterizada por uma força de ação consciente, onde os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados. Cabe ainda nesse contexto, diferenciar o conceito de participação do conceito de adesão. Segundo Camini (2009, p. 240)

(...) a participação implica envolvimento direto dos sujeitos em todas as fases de desenvolvimento da política, com respeito às diferentes posições desses grupos sociais com poder de decisão na definição dos programas e das ações a serem executadas, já a adesão pode significar apenas o consentimento, a aceitação e a vinculação a um processo não necessariamente construído com a participação dos sujeitos e, portanto, não está de acordo com os princípios da gestão democrática.

Percebe-se, no entanto, que no campo das políticas educacionais, a história não se dá de forma linear, é um espaço de disputa no qual as mediações atenuam propostas que em diferentes momentos e contextos variam em função desta ou daquela classe, expressando as correlações de forças existentes na sociedade, e neste sentido, o conceito de gestão e de democracia, toma como pressuposto a sociedade enquanto classe, comportando neste sentido, visões diferenciadas no que diz respeito a compreensão desses conceitos.

Compreender os limites e as possibilidades de gestão democrática implica na interpretação das suas diferentes dimensões. Não basta que as instâncias de poder transnacional ou nacional instituem políticas educacionais, mesmo com a “participação” da sociedade, para que as mudanças aconteçam no âmbito da gestão. A construção de uma cultura efetivamente democrática não acontece por fora do complexo e multifacetado processo de consolidação da democracia.

Nessa perspectiva, é preciso considerar as particularidades de cada contexto e as mediações que se processam no âmbito políticos, administrativos e ideológicos, uma vez que no campo de disputa de interesses entre as classes, “a oferta dessas políticas públicas, seria uma forma indispensável para administrar conflitos” (MENDES, 2010, p. 23). Nessas circunstâncias, a mediação expressa relações concretas e vincula mutua e dialeticamente momentos de um todo, onde são

travadas relações contraditórias, mutuamente imbricadas, podendo ainda, essa mediação ser reprodutora da estruturação ideológica reinante ou crítica.

Os avanços no sentido de garantir a democratização e a qualidade social das políticas públicas dependem, pois, da correlação de forças que se estabelecem a cada momento histórico em que essas forças sociais entram em relação. Nesse embate, não se pode perder de vista que a disputa pela ampliação e democratização da gestão participativa precisa está presente no desenvolvimento da política educacional brasileira, não apenas no nível do discurso ideológico sobre a realidade, mas sobretudo nas ações e práticas que demanda divisão de responsabilidades e competências e descentralização do poder, de modo a buscar o compromisso comum com a qualidade de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as concepções de gestão presentes no PAR e as mudanças ou iniciativas democráticas que ocorreram nos municípios a partir dessa política a partir dos indicadores que estimulam a existência e funcionamento dos Conselhos Municipais e de controle social. A pesquisa aponta que, embora esses colegiados assumam categorias importantes para a organização da educação, a gestão é gerencial com ênfase nos resultados, ainda que haja um forte discurso acerca da gestão democrática.

Esse gerencialismo se revela na gestão dos sistemas de ensino, à medida em que o Plano mantém a centralidade das decisões no âmbito da União e descentraliza/desconcentra a realização das tarefas. A avaliação em larga escala fomentada pelo Plano é coerente com a lógica do mercado no domínio público, uma vez que estimula o ranqueamento e a produtividade com a finalidade de racionalizar recursos e instituir o economicismo na educação.

No caso da gestão educacional, os “contratos de gestão” são utilizados com o nome de “Termo de Compromisso”, que são estabelecidos entre o governo e os entes federados pelos quais se condiciona a liberação de recursos mediante o compromisso para o atendimento de metas estabelecidas tais como o IDEB.

Essa desconcentração ou delegação de tarefas com participação restrita nas decisões, característica da política do PDE, constitui-se, portanto, como ingerência da União sobre os municípios, o que compromete a ideia de autonomia própria da sua condição de ente federativo e certa passividade e permeabilidade dos demais entes.

Entretanto, não há como pensar um processo de gestão se esta não for essencialmente democrática, se entendemos que a “finalidade da gestão educacional é a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilite a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária” (PARO, 2001, p. 32).

Contudo, há incentivo ao funcionamento de conselhos municipais, conselhos

escolares e conselhos de controle social com a participação da comunidade escolar o que sinaliza para uma proposta de iniciativas democráticas, que podem ou não ocorrer, de acordo com os interesses e mediações que se estabelecem em cada classe ou grupo social, a exemplo do Comitê Local.

6. REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. **A Gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. In: ADRIÃO, Theresa ; OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Gestão, Financiamento e direito a Educação: Análise da Constituição Federal e da LDB*, São Paulo, Xamã, 2007.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação?** 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90: Lógica e mecanismo de controle**. Brasília (DF): Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da Reforma do Estado, n.1).

BRUNO, Lúcia Emilia Nuevo Barreto. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997. p.15-45.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 243 de abr. 2007.

CAMINI, Lúcia. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção questões da nossa época; v. 84).

LEHER, Roberto. **O Conselho Nacional de Educação no contexto neoliberal: participação e consenso fabricado**. In: SCHEINVAR Estela; ALGEBAILÉ Eveline (Org). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEME, Heládio José de Campos. **O federalismo na Constituição de 1988: Representação política e a distribuição de recursos tributários**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, São Paulo, 1992.

MENDES, Odete da Cruz. **Gestão participativa em administrações municipais: caminhos e descaminhos do Programa Escola Caá-mutá do município de Cametá/PA**. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de

Ciências Sociais Aplicadas, Natal 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FÉLIX, Maria Fátima. **Política e gestão na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In. PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber livro 2013.

TEIXEIRA, Lucia Helena G.. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 34, n. 123, dez. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextHYPERLINK "http://www.scielo.br/scielo.php?". acesso em 23 jun. 2014.

WERLE, Flávia Obino Correa. **Sistema Municipal de Ensino e Regime de Colaboração**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2006. 320p.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CAPÍTULO X

GESTÃO DOS RECURSOS PÚBLICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DOS SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E CONSELHEIROS DO FUNDEB EM MUNICÍPIOS DO NORDESTE BRASILEIRO

**Patrícia Maria Uchôa Simões
Juceli Bengert Lima
Manoel Zózimo Neto**

GESTÃO DOS RECURSOS PÚBLICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DOS SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E CONSELHEIROS DO FUNDEB EM MUNICÍPIOS DO NORDESTE BRASILEIRO

Patrícia Maria Uchôa Simões

Fundação Joaquim Nabuco/Fundaj
Recife - PE

Juceli Bengert Lima

Fundação Joaquim Nabuco/Fundaj
Recife - PE

Manoel Zózimo Neto

Fundação Joaquim Nabuco/Fundaj
Recife - PE

RESUMO: A implantação do FUNDEB iniciou o debate nacional sobre o uso de recursos públicos e o investimento na Educação Infantil. A escolha por uma política de inclusão das crianças pequenas nas creches e pré-escolas vem se dando no país a partir da importância que a primeira infância vem assumindo na agenda societária e governamental. Este estudo analisou as percepções de Secretários Municipais de Educação e Conselheiros Municipais do FUNDEB em 382 municípios do Nordeste brasileiro sobre a utilização desses recursos na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de natureza quantitativa, cuja amostra foi probabilística estratificada, com a participação de 382 Secretários de Educação e 2.489 Conselheiros Municipais. De forma geral, os dois segmentos, secretários e conselheiros, convergiram em suas opiniões, apenas foi revelada uma visão mais positiva dos secretários sobre a adequação das formas de investimento, no sentido de aumentar a qualidade da Educação Infantil. Como conclusão, este estudo dialoga com estudos anteriores que apontam para a priorização dos investimentos dos municípios no ensino fundamental, etapa compartilhada entre municípios e estado, mesmo considerando que as vagas nas creches ainda são insuficientes. Por fim, estudos que tragam as concepções de gestores são importantes, uma vez que para a implantação de uma política de inclusão das crianças pequenas na Educação Infantil, faz-se necessário uma mudança cultural na concepção dos diferentes atores e segmentos da sociedade sobre o direito da criança a um atendimento educacional de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Gestão; Fundeb

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil de 1988 definiu o percentual mínimo para o financiamento da educação pública de 18% do orçamento da União e 25% dos impostos dos Estados e Municípios. A LDB de 1996 introduziu uma modificação nesses percentuais possibilitando os municípios utilizarem um percentual diferente para a educação determinado pela Lei Orgânica de cada cidade, sendo que deveria

ser respeitado o mínimo de 25%. Apesar dessa definição quanto aos percentuais mínimos a serem gastos com a educação básica, não há no texto da Constituição uma determinação de um mínimo que deve ser destinado com as diferentes etapas do ensino. A Constituição também define que os estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio, e os municípios no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Aqui também apesar de ser definido que esses entes federados devem cooperar entre si, não há uma maior especificação de como deve ser essa cooperação.

Em 1996, com a criação do Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, os estados e municípios passaram a receber recursos para a oferta da educação pública de acordo com o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Esse mecanismo de arrecadação e distribuição de recursos provocou uma tendência nacional de retirada das crianças de seis anos da Educação Infantil e sua inserção no Ensino Fundamental pelas redes municipais com o objetivo de aumentar os recursos recebidos do FUNDEF. Muitos estudos apontam para o fato de que ao longo da década de 90, a maioria dos municípios priorizou essa etapa do ensino, direcionando esforços e recursos para essa etapa e deixando os investimentos na educação infantil sujeitos à disponibilidade orçamentária (BECKER, 2008, BASSI, 2011; PINTO, 2007).

Jesus (2008), numa pesquisa exploratória, analisou os investimentos em Educação Infantil do ano de implantação do Fundef (1996), até a aprovação do Fundeb (2007). Seus resultados ressaltam que, mesmo considerando que a Educação Infantil foi inna maioria das regiões do país, o valor/aluno ano é considerado inferior ao mínimo necessário. Além disso, assim como outros autores, o estudo chama a atenção para a necessária ação mais efetiva da União junto ao financiamento da Educação Infantil. Essa autora afirma que:

(...) Na política de financiamento à educação básica, percebemos que o Fundef foi absolutamente omissivo no sentido da alocação de verbas à educação infantil. O Fundeb, recém-aprovado no Congresso, embora incluindo a modalidade, apresenta percentuais acanhados no sentido do financiamento. Ainda devemos considerar o fato de que a complementação da União manteve-se no mesmo percentual comparativamente ao Fundef. (Jesus, 2008, p.293)

Em 2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb) que destina recursos para a Educação Básica, com a inclusão da Educação Infantil. Apesar de esse fundo ter sido um dos fatores que possibilitou a ampliação da Educação Infantil, o formato adotado na destinação dos recursos provocou perda de recursos pelos pequenos municípios por serem os que têm maior participação de transferências na receita total. Os municípios de maior porte além de ter maior autonomia e, assim, conseguir a maior parte de sua renda por meio de receitas próprias, também têm as maiores redes escolares e, portanto, um maior coeficiente de repasse do fundo, que é calculado com base no total de matrículas do município.

Dessa forma, apesar dos recursos do Fundeb destinados à Educação Infantil, a ampliação da oferta de creches permanece ligada à capacidade financeira e de recursos humanos nos municípios o que tem como consequência um acesso restrito e uma oferta com precariedade no que diz respeito à qualidade do atendimento.

Considerando o fato de que os municípios, elo mais frágil na realidade tributária do país, arcam com a maior parcela da educação infantil, e os estados priorizam o ensino fundamental (07-14) anos, caberia à União uma ação mais efetiva junto ao financiamento da educação infantil. (Jesus, 2008, p.293)

No entanto, registra-se que a proposta do FUNDEB trouxe modificações importantes na organização da participação financeira das esferas de governo. A União, que no formato de financiamento anterior passa a contribuir com valores crescentes a cada ano da implantação do Fundo. Nesta nova configuração, 60% dos recursos recebidos pelas redes de ensino devem ser aplicados na remuneração dos profissionais do magistério. Além disso, os recursos devem contemplar todas as etapas de ensino da educação básica, incluindo, por exemplo, áreas como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Indígena e Quilombola.

Gaspar (2010) analisou a criação do FUNDEB e o financiamento da Educação Infantil no Brasil, considerando a legislação vigente e a organização do financiamento desta etapa da educação básica nas últimas décadas. Ao comparar os dois fundos de manutenção da educação, FUNDEB e FUNDEF, ressalta que a partir da implantação do FUNDEB, nota-se um avanço no atendimento da criança de zero a cinco anos. Entretanto, o autor considera que é necessário um investimento na qualidade desse atendimento, desde a ampliação da infraestrutura até a formação dos profissionais, pois é preciso considerar que o custo per capita nas creches é superior as outras modalidades da educação básica. O autor ainda ressalta a importância de se assegurar a diminuição das disparidades entre as regiões do país, no que diz respeito ao financiamento da educação básica, através de um maior aporte de recursos por parte do Governo Federal:

O Fundeb trouxe ao debate o estabelecimento de prioridades de investimentos na Educação Infantil. Realizou-se muito desde a sua implantação, diante da evidência do pequeno aumento nos orçamentos municipais vinculados ao novo modelo de fundo de financiamento. Contudo, deve-se afirmar que, ainda que pesem as dificuldades, deu-se um passo na direção de um novo conceito de escola pública e, principalmente, ensejou-se a busca pela melhoria da qualidade no Brasil (Gaspar, 2010, p.133).

Becker (2008) traçou um diagnóstico da situação de acesso e financiamento da educação infantil no Brasil que indica a crescente demanda por creches e pré-escolas e o insuficiente valor médio do aluno para creches. Apesar disso, a autora constata uma evolução no atendimento ao longo dos últimos anos em virtude das mudanças nas legislações o que pode revelar que há uma priorização do acesso em relação à qualidade do ensino ofertado. A autora ainda alerta para a municipalização

da Educação Infantil e a participação do setor privado na provisão desta etapa de ensino. Também ressalta que o maior atendimento em instituições públicas nas regiões com menor grau de desenvolvimento, como o Norte e Nordeste o que pode revelar que, nas regiões mais desenvolvidas e que concentram o maior número de matrículas, há uma maior participação do setor privado.

Em estudo recente, Bassi (2010) analisou a relação entre atendimento e financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. O estudo realizou entrevistas com gestores e técnicos das secretarias de educação municipais e analisou documentos oficiais relativos à aplicação dos recursos entre os anos de 2007 a 2009. Também foram feitas consultas no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação, disponíveis na página eletrônica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. A análise desses dados revelou a diversidade na composição do atendimento a essa faixa etária e desigualdades entre as capitais estudadas.

Ainda são poucos os estudos que analisam a situação da Educação Infantil, considerando as mudanças advindas no contexto do Fundeb. Este estudo pretende investigar as concepções de Secretários e Conselheiros Municipais de Educação de municípios do Nordeste do Brasil sobre a utilização dos recursos do Fundeb na Educação Infantil.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla realizada na Região Nordeste cujo objetivo é analisar a atuação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACs) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em municípios do Nordeste na gestão municipal da educação a partir da dinâmica da ação nos diferentes espaços da política educacional.

Os dados foram coletados no período de agosto a novembro de 2014.

Trata-se de um estudo de natureza quantitativa e os dados coletados foram analisados com base na estatística descritiva com auxílio do *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

A pesquisa abrangeu os nove estados da Região Nordeste e teve como base para a seleção dos municípios uma amostra probabilística estratificada por conglomerados, válida para toda a região. Os critérios para a ponderação foram baseados no tamanho da população de cada município e de cada estado e foi estratificada em quatro conglomerados definidos a partir do “Nível Relativo de Desenvolvimento Educacional do Município”, calculado com base em duas variáveis: o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal referente apenas à dimensão educacional (IDHM-ED) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referente apenas ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Assim, os conglomerados para cada estado separadamente foram: (a) nível

alto de desenvolvimento educacional relativo; (b) nível médio alto de desenvolvimento educacional relativo; (c) nível médio baixo de desenvolvimento educacional relativo; (d) nível baixo de desenvolvimento educacional relativo. As amostras foram ponderadas pela população de cada estado e depois os municípios foram selecionados, com equiprobabilidade, dentro de cada conglomerado.

A tabela 1, a seguir, apresenta o número de municípios definidos para cada estado e o percentual relativo ao total da amostra que ficou definida em 382 municípios.

Tabela 1: Amostra definida por Estado da Região Nordeste

| Estado | Nº de Municípios | Percentual de Municípios |
|---------------------|------------------|--------------------------|
| Sergipe | 14 | 3,7 |
| Bahia | 108 | 28,3 |
| Piauí | 21 | 5,5 |
| Rio Grande do Norte | 22 | 5,8 |
| Alagoas | 20 | 5,2 |
| Paraíba | 28 | 7,3 |
| Pernambuco | 65 | 17,0 |
| Maranhão | 48 | 12,6 |
| Ceará | 56 | 14,7 |
| Total | 382 | 100% |

Fonte: Pesquisa, 2014

Para cada município, definido pela amostra, estava previsto entre oito e dez entrevistas. Além do Secretário de Educação, foram entrevistados os membros do Conselho do Fundeb, em cada uma das representações que o compõe: Presidente do Conselho do Fundeb ou Vice-Presidente; representante do governo; representante dos pais dos alunos; representante dos estudantes; representantes dos professores da rede pública da educação básica; representante dos diretores da pública da educação básica; representante dos servidores da pública da educação básica; representante do Conselho Tutelar e representante do Conselho Municipal de Educação.

No recorte feito para este artigo selecionamos das 50 questões apresentadas aos participantes, seis questões de perfil e cinco questões específicas sobre o uso dos recursos do Fundeb para a Educação Infantil.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Entre os 382 secretários consultados, 64,1% são professores, 68,8% são do sexo feminino, sendo que o mais jovem tem 20 anos e o mais idoso tem 76 anos,

perfazendo uma média de idade da ordem de 46 anos e dos 2605 conselheiros, 50,1% são professores, sendo 71,5%, sendo o mais jovem de 13 anos e o mais idoso com 72 anos, perfazendo uma média de idade da ordem de 40 anos.

Tabela 2: Distribuição dos entrevistados quanto ao gênero

| Gênero | Nº de Secretários | % de Secretários | Nº de Conselheiros | % de Conselheiros |
|--------------|-------------------|------------------|--------------------|-------------------|
| Feminino | 263 | 68,8 | 1863 | 71,5 |
| Masculino | 119 | 31,2 | 742 | 28,5 |
| Total | 382 | 100% | 2605 | 100% |

Fonte: Pesquisa, 2014

Em relação à escolaridade, 52,6% dos secretários e 34,4% dos conselheiros é especialista, tendo ainda 9,9% dos secretários e 1,3% dos conselheiros com Mestrado ou Doutorado. Entretanto, registra-se que, na amostra, havia 24 (6,3%) secretários e 965 (37%) conselheiros sem curso de graduação.

Tabela 3: Escolaridade dos Secretários e Conselheiros da amostra

| Maior Escolaridade | Nº de Secretários | % de Secretários | Nº de Conselheiros | % de Conselheiros |
|------------------------|-------------------|------------------|--------------------|-------------------|
| Fundamental incompleto | 3 | 0,8 | 95 | 3,6 |
| Fundamental completo | - | - | 57 | 2,2 |
| Médio incompleto | 1 | 0,3 | 113 | 4,3 |
| Médio completo | 8 | 2,1 | 455 | 17,5 |
| Superior incompleto | 12 | 3,1 | 245 | 9,4 |
| Superior Completo | 115 | 30,1 | 701 | 26,9 |
| Especialização | 201 | 52,6 | 896 | 34,4 |
| Mestrado | 26 | 6,8 | 22 | 0,8 |
| Doutorado | 12 | 3,1 | 14 | 0,5 |
| Não respondeu | 4 | 1,0 | 07 | 0,3 |
| Total | 382 | 100% | 2605 | 100% |

Fonte: Pesquisa, 2014

Em relação ao tempo em que o mesmo está atuando no cargo ou no conselho variou entre um mês e 264 meses, resultando em uma média de 27,1 meses, ou seja, aproximadamente 2,3 anos. A tabela 3, a seguir, detalha melhor o tempo em que os entrevistados estão à frente da Secretaria de Educação do município ou como membro do Conselho Municipal de Educação, indicando que 70,4% dos secretários e 77,8% dos conselheiros está há menos de dois anos na função.

Tabela 4: Tempo de atuação dos entrevistados como Secretários e Conselheiros municipais

| Tempo no cargo em anos | Nº de Secretários | % de Secretários | Nº de Conselheiros | % de Conselheiros |
|------------------------|-------------------|------------------|--------------------|-------------------|
| Menos de 1 ano | 79 | 20,7 | 782 | 30,0 |
| 1 — 2 | 190 | 49,7 | 1246 | 47,8 |
| 2 — 3 | 32 | 8,4 | 320 | 12,3 |

| | | | | |
|------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| 3 — 4 | 12 | 3,1 | 66 | 2,5 |
| 4 — 5 | 8 | 2,1 | 63 | 2,4 |
| Mais de 5 anos | 48 | 12,6 | 27 | 1,0 |
| Não sabe/Não respondeu | 13 | 3,4 | 101 | 3,9 |
| Total | 382 | 100% | 2605 | 100% |

Fonte: Pesquisa, 2014

Quando questionados se já haviam exercido a função anteriormente, 261 secretários afirmaram que sim, sendo assim, a primeira experiência na função para 68,3% entre os secretários entrevistados.

O principal empregador dos Secretários de Educação é a prefeitura municipal, responsável pelos vencimentos de 78,8% dos entrevistados. Entretanto 15,4% estão ligados ao governo do Estado ou ao governo Federal.

Tabela 5: Principal empregador dos Secretários de Educação

| Principal empregador | Nº de Secretários | % de Secretários |
|------------------------|-------------------|------------------|
| Prefeitura Municipal | 301 | 78,8 |
| Governo do Estado | 55 | 14,4 |
| Governo Federal | 4 | 1,0 |
| Iniciativa Privada | 5 | 1,3 |
| Sem Vínculo | 2 | 0,5 |
| Aposentado | 6 | 1,6 |
| Não sabe/Não respondeu | 9 | 2,4 |
| Total | 382 | 100% |

Fonte: Pesquisa, 2014

Tabela 6: Segmentos representados pelos Conselheiros do Fundeb

| Representação | Nº de Conselheiros | % de Conselheiros |
|---------------------------------|--------------------|-------------------|
| Governo (Prefeitura/secretaria) | 505 | 19,4 |
| Professores | 391 | 15,0 |
| Diretores das Escolas Públicas | 364 | 14,0 |
| Pais de Alunos | 339 | 13,0 |
| Servidores das Escolas Públicas | 215 | 8,3 |
| Alunos | 155 | 6,0 |
| Conselho Municipal da Educação | 259 | 9,9 |
| Conselho Tutelar | 144 | 5,5 |
| Outros | 233 | 8,9 |
| Total | 2605 | 100% |

Fonte: Pesquisa, 2014

3.2. O USO DOS RECURSOS DO FUNDEB NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A seguir estão apresentados os resultados das questões específicas sobre a utilização dos recursos do Fundeb na Educação Infantil, segundo a percepção dos secretários e conselheiros de educação. Quando questionados se os recursos do

Fundeb têm sido utilizados para a **ampliação do atendimento** da Educação Infantil, 84% dos secretários e 49,8% dos conselheiros afirmaram que sim.

Tabela 7: Utilização dos recursos do Fundeb para a ampliação do atendimento na Educação Infantil

| Respostas | Nº de Secretários | % de Secretários | Nº de Conselheiros | % de Conselheiros |
|------------------------|-------------------|------------------|--------------------|-------------------|
| Sim | 321 | 84,0 | 1297 | 49,8 |
| Não | 60 | 15,7 | 1124 | 43,1 |
| Não sabe/Não respondeu | 1 | 0,3 | 184 | 7,1 |
| Total | 382 | 100% | 2605 | 100% |

Fonte: Pesquisa, 2014

Dentre os 321 secretários e 1297 conselheiros que confirmaram a ampliação do atendimento na Educação Infantil com recursos do Fundeb, 92,2% dos Secretários Municipais e 84,6% dos conselheiros afirmam que estão sendo utilizados para aumento de número de matrículas em instituições públicas. A tabela 9 detalha suas respostas.

Tabela 8: Formas da ampliação do atendimento da Ed. Infantil com os recursos do Fundeb

| Formas de ampliação indicadas | Nº de Secretários | % de Secretários | Nº de Conselheiros | % de Conselheiros |
|---|-------------------|------------------|--------------------|-------------------|
| Aumentando o número de matrículas em instituições públicas | 296 | 92,2 | 1097 | 84,6 |
| Reformas, ampliação e manutenção das escolas | 6 | 1,9 | 24 | 1,9 |
| Compra de material didático | 6 | 1,9 | 11 | 0,8 |
| Contratação e formação de professores | 5 | 1,6 | 16 | 1,2 |
| Aumentando o número de matrículas em instituições conveniadas | 4 | 1,2 | 31 | 2,4 |
| Construção de creches e pré-escolas | 3 | 1,2 | 16 | 1,2 |
| Não sabe/Não respondeu | 1 | 0,3 | 78 | 6,0 |
| Total | 321 | 100% | 1297 | 100% |

Fonte: Pesquisa, 2014

Quando a pergunta se relaciona com a utilização dos recursos do Fundeb para **a melhoria da qualidade** do atendimento da primeira etapa da educação básica há um aumento nas respostas positivas, com 92,7% dos secretários e 84,6% dos conselheiros confirmando este investimento.

Tabela 9: Uso do Fundeb para a melhoria da qualidade do atendimento na Educação Infantil

| Respostas | Nº de Secretários | % de Secretários | Nº de Conselheiros | % de Conselheiros |
|------------------------|-------------------|------------------|--------------------|-------------------|
| Sim | 354 | 92,7 | 2086 | 80,1 |
| Não | 28 | 7,3 | 379 | 14,5 |
| Não sabe/Não respondeu | - | - | 140 | 5,4 |
| Total | 382 | 100% | 2605 | 100% |

Fonte: Pesquisa, 2014

A forma como os recursos do Fundeb foram utilizados, para a melhoria da qualidade do atendimento, na percepção dos 354 secretários e 2086 conselheiros municipais que confirmaram esta melhoria, estão apresentadas na tabela 10.

Dentre os Secretários Municipais, um percentual maior (37,3%) considerou que os recursos foram direcionados para a formação continuada dos profissionais na área específica da educação infantil, enquanto que os conselheiros consideram, em sua maioria (29,6%), que os recursos foram utilizados para a melhoria das condições salariais dos profissionais desta etapa. Como a questão foi estimulada e aberta, cada entrevistado pode indicar mais de um item.

Tabela 10: Melhoria da qualidade do atendimento da Ed. Infantil com o uso do Fundeb

| Formas de melhoria indicadas | Nº de Secretários | % de Secretários | Nº de Conselheiros | % de Conselheiros |
|---|-------------------|------------------|--------------------|-------------------|
| Apoiando a formação continuada dos profissionais na área específica da Educação Infantil. | 132 | 37,3 | 565 | 27,1 |
| Melhorando as condições salariais dos profissionais de Educação Infantil | 112 | 31,6 | 617 | 29,6 |
| Promovendo a manutenção das estruturas físicas das instituições. | 95 | 26,8 | 493 | 23,6 |
| Possibilitando a compra de materiais didáticos para essa faixa etária. | 69 | 19,5 | 414 | 19,9 |
| Outros: Abertura de creches, construção e ampliação de creches e pré-escolas. | 5 | 1,4 | - | - |

Fonte: Pesquisa, 2014 (Questão estimulada e de múltipla resposta)

Quando questionados sobre a utilização dos recursos do Fundeb para a promoção de **melhorias no atendimento da Educação Infantil no campo**, 86,9% dos secretários e 67,6% dos conselheiros confirmaram este investimento.

Tabela 11: Uso do Fundeb para melhorias no atendimento da Educação Infantil no campo

| Respostas | Nº de Secretários | % de Secretários | Nº de Conselheiros | % de Conselheiros |
|------------------------|-------------------|------------------|--------------------|-------------------|
| Sim | 332 | 86,9 | 1760 | 67,6 |
| Não | 44 | 11,5 | 446 | 17,1 |
| Não sabe/Não respondeu | 6 | 1,6 | 399 | 15,3 |
| Total | 382 | 100% | 2605 | 100% |

Fonte: Pesquisa, 2014

Quanto à forma desta utilização, para quem respondeu afirmativamente, a questão foi aberta e cada entrevistado poderia indicar mais de uma forma que julgasse necessário. As respostas foram agrupadas segundo as seguintes categorias:

- Investimento em Infraestrutura: construção e reforma de creches e pré-escolas;
- Investimento em professores e profissionais de educação;
- Ampliação de vagas;
- Aquisição de material didático compatível com a faixa etária;
- Acompanhamento pedagógico;
- Aquisição de mobiliário e equipamentos;
- Melhoria da qualidade da merenda escolar;
- Melhoria da qualidade do transporte escolar.

Apesar da merenda e do transporte escolar estarem ligados a programas do MEC, financiadas pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, estas respostas foram contabilizadas conforme os secretários responderam, ou seja, os secretários sinalizaram que os recursos do Fundeb foram utilizados para a merenda escolar e transporte escolar e isto pode indicar duas coisas: ou o secretário se equivocou quanto à fonte do recurso ou os municípios estão complementando os custos com a merenda escolar e transporte escolar com os recursos do Fundeb.

Esta informação também indica que o investimento em transporte escolar para a Educação Infantil é considerado uma melhoria por 4,5 dos entrevistados se contrapondo às reivindicações dos movimentos sociais do campo em relação ao uso do transporte escolar para o acesso à escola, por crianças tão pequenas.

A tabela 12 a seguir apresenta as respostas dos entrevistados distribuídas nas categorias criadas. Os percentuais foram calculados sobre os 332 secretários e 1760 conselheiros que afirmaram que houve melhorias.

Tabela 12: Formas como os secretários e os conselheiros percebem a melhoria da qualidade do atendimento da Educação Infantil com o uso dos recursos do Fundeb no campo

| Formas de melhoria indicadas | | Nº de Secretários | % de Secretários | Nº de Conselheiros | % de Conselheiros |
|---|------------------------------------|-------------------|------------------|--------------------|-------------------|
| Reforma, manutenção, ampliação, investimento na infraestrutura das escolas | | 115 | 34,6 | 389 | 22,1 |
| Aquisição de material didático adequado à faixa etária | | 89 | 26,8 | 235 | 13,4 |
| Professores e profissionais da educação | Contratação de novos profissionais | 7 | 2,1 | 16 | 0,9 |
| | Formação continuada | 46 | 13,9 | 232 | 13,2 |
| | Melhorias nos salários | 26 | 7,8 | 69 | 3,9 |
| Melhorias no transporte escolar | | 30 | 9,0 | 223 | 12,7 |
| Construção de creches e pré-escolas | | 21 | 6,3 | 66 | 3,8 |
| Melhoria na qualidade da merenda escolar | | 15 | 4,5 | 101 | 5,7 |
| Ampliação das vagas para creche e pré-escola | | 10 | 3,0 | 25 | 1,4 |
| Acompanhamento pedagógico e construção de proposta pedagógica específica para o campo | | 6 | 1,8 | 15 | 0,9 |
| Aquisição de mobiliários e equipamentos | | 6 | 1,8 | 11 | 0,6 |

Fonte: Pesquisa, 2014. (Questão estimulada e de múltipla resposta)

Segundo os participantes da pesquisa, quando os recursos do Fundeb são utilizados para a Educação Infantil no campo, estes estão sendo utilizados prioritariamente para a reforma, manutenção e infraestrutura das creches e pré-escolas já existentes, com 34,6% dos secretários e 26,1% dos conselheiros as indicações, seguido pela aquisição de material didático adequado à faixa etária, com 26,8% das indicações pelos secretários e 13,4% dos conselheiros. A valorização dos profissionais da educação foi apontada por 23,8% dos secretários e 19% dos conselheiros entrevistados como forma de investimento deste recurso na melhoria da qualidade do atendimento para esta etapa da educação básica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa indicaram que os secretários têm uma concepção mais positiva quanto ao uso dos recursos do Fundeb na Educação Infantil que os conselheiros.

Segundo os secretários participantes da pesquisa, o investimento destinado à Educação Infantil foi dirigido tanto à ampliação do atendimento, principalmente

para o aumento do número de matrículas em escolas públicas, quanto à melhoria da qualidade do atendimento, com maior volume de recursos para a valorização dos profissionais da Educação Infantil, principalmente no apoio à formação continuada dos profissionais na área específica desta etapa de ensino.

Entre os conselheiros, houve uma divisão de opiniões quanto à destinação dos recursos para a ampliação do atendimento. Cerca de metade desses participantes não considera que houve recursos para tal fim. Entre os que acharam que os recursos do Fundeb foram utilizados para a ampliação do atendimento, observa-se uma concordância com a opinião da maioria dos secretários de que esse investimento favoreceu ao aumento do número de matrículas. Esse grupo de participantes também concorda com a maioria dos secretários quanto ao emprego de verbas do Fundeb para a melhoria da qualidade mas destaca o aumento das condições salariais dos profissionais de educação.

No que se refere à especificidade da Educação Infantil no campo, tanto secretários como conselheiros revelaram ter sido investido recursos para a melhoria do atendimento principalmente na reforma, manutenção, ampliação das escolas.

Esses resultados revelam uma percepção de secretários e conselheiros quanto à necessidade de recursos para a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da Educação Infantil. A visão positiva dos participantes, apesar da diferença das informações oriundas dos dados oficiais que se mostram muito negativas para essa etapa do ensino, parece apontar para uma sensibilização para a prioridade do investimento na Educação Infantil.

Como conclusão, este estudo dialoga com estudos anteriores que apontam para a priorização dos investimentos dos municípios no ensino fundamental, etapa compartilhada entre municípios e estado, mesmo considerando que as vagas nas creches ainda são insuficientes, embora seja de responsabilidade do poder local, dos municípios. Por fim, estudos que tragam para a discussão as concepções de gestores são importantes, uma vez que para a implantação de uma política de inclusão das crianças pequenas na Educação Infantil, faz-se necessário uma mudança cultural na concepção dos diferentes atores e segmentos da sociedade sobre o direito da criança a um atendimento educacional de qualidade.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, M. C. S; GEHLEN, I; FERNANDES, S. B. A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. In BARBOSA, Maria Carmem Silveira (Org). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p.71-106.

BASSI, M. E. Financiamento da Educação Infantil em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.142. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 116-141, 2010.

BEKER, F. da R. Educação Infantil no Brasil a perspectiva do acesso e do financiamento. **Revista Iberoamericana de Educação**, n.47. Madri: OEI, p.141-155, 2008.

BISQUERRA, R; SARRIERA, J.C.; MARTÍNEZ, F. *Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. Lei n. 11.494. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ementa Constitucional nº 59. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n. 127, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p.87-128, 2006.

CASTRO, J. A. de C. BARRETO, Â. R. Financiamento da Educação Infantil: desafios e cenários para a implementação do Plano Nacional de Educação. **Texto para Discussão**, n. 965. Brasília: IPEA, 2003.

GASPAR, M. de L. R. Os impactos do FUNDEB na Educação Infantil brasileira: oferta, qualidade e financiamento. **Evidência**. n. 6. Araxá: Uniaraxá, p.121-136, 2010.

IBGE. **Censo Demográfico 2010 – Resultados do universo**. <http://www.ibge.gov.br>. (Acessível em 20 de dezembro de 2011).

JESUS, W. F. de. (2008). O financiamento a Educação Infantil não é brincadeira de criança: entre a ausência do FUNDEF e a insuficiência do FUNDEB? **Interação**. n. 33, v.2, (p.281-296). Goiânia: Faculdade de Educação da UFG.

PINTO, J. M. de R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, p.77-97, 2007.

CAPÍTULO XI

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO E FINANCIAMENTO

**Bartolomeu José Ribeiro de Sousa
Rose Cleia Ramos da Silva**

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO E FINANCIAMENTO

Bartolomeu José Ribeiro de Sousa

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Cuiabá – Mato Grosso

Rose Cleia Ramos da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Cuiabá – Mato Grosso

RESUMO: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo principal a avaliação do Plano Municipal de Educação de um município de grande porte do Estado de Mato Grosso. Para a avaliação do PME foi adotada a metodologia de avaliação em profundidade de políticas públicas sociais, proposta por Rodrigues (2008). Foi possível constatar, entre os principais resultados da avaliação, uma desarticulação entre o planejamento traçado pelo PME/VG e a gestão da educação ao longo da vigência do plano. Os recursos financeiros destinados a educação, tanto os recursos subvinculados constitucionalmente como os recursos de transferências automáticas, cresceram em termos absolutos, no entanto, a vinculação constitucional de recursos nos percentuais mínimos definidos na Constituição de 1988 e na Lei Orgânica do Município não foi cumprida no ano de 2012.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Municipal de Educação. Avaliação. Financiamento.

1. INTRODUÇÃO

Com a aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE I) com força de lei, do período pós Constituição de 1988, todos os entes da federação passaram a ter a responsabilidade de elaborar e aprovar, na respectiva casa do Poder Legislativo o seu Plano Municipal de Educação (PME).

O PNE I preconizou uma metodologia democrática de construção de planos de educação para os entes subnacionais e em regime de colaboração. Ficou definido que seria preciso, de imediato, iniciar a elaboração dos planos estaduais em consonância com o Plano Nacional e, em seguida, dos planos municipais, também coerentes com o plano do respectivo estado. Nessa perspectiva os três planos comporiam um conjunto integrado e articulado. Integrado quanto aos objetivos, prioridades e metas e articulado nas ações, de sorte que, na soma dos esforços das três esferas chegar-se-ia as metas do PNE I (BRASIL, 2001).

Dessa forma, em cumprimento a Lei 10.172/2001 que aprovou o PNE I (2001-2010) o município pesquisado aprovou ainda em 2003, por meio da Lei nº 2.635/2003 o seu primeiro PME com força de lei, para ter vigência no decênio 2004-2013. O PME traçou objetivos, metas e estratégias para toda a educação no município, compreendendo a educação básica e superior.

Em 2013, com a proximidade do final da vigência do PME a SME do município

convidou oficialmente pesquisadores vinculados a área de gestão e financiamento da educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) para desenvolverem o trabalho de avaliação dos objetivos e metas do PME, com vistas à elaboração democrática de um novo plano para os próximos dez anos.

Assim, o presente trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla de avaliação do Plano Municipal de Educação.

2. A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DO PME

A proposta de avaliação do PME (2004-2013) se constituiu em uma ação de grande dimensão técnica e política, por ter como objeto um plano para toda a educação no município. Os planos municipais de educação têm como abrangência toda a educação escolar em um determinado território, ou seja, devem definir objetivos, metas e estratégias para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, da educação básica a educação superior. Trata-se de uma política de Estado, portanto, que não se circunscreve somente a esfera governamental. O escopo do Plano incluiu os níveis, etapas e modalidades de educação sob responsabilidade do município, do Estado de Mato Grosso e da União. A avaliação do plano implica, dessa forma, avaliar o regime de colaboração, a gestão democrática, tanto no âmbito do sistema de ensino como da escola, a formação e a valorização dos profissionais da educação, o financiamento e o controle social, bem como a educação sob a responsabilidade da iniciativa privada. O trabalho requereu ainda analisar se havia articulação do PME com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e com o Plano Estadual de Educação (PEE).

O trabalho revelou-se ainda particularmente mais complexo pelo contexto sociopolítico do município pesquisado onde se sobressai uma Administração Pública marcada fortemente por uma concepção patrimonialista e por práticas decorrentes dessa concepção como o clientelismo, nepotismo. No município o contexto político dos últimos anos no Poder Executivo foi marcado por sucessivas mudanças de prefeito por força de decisões judiciais, com graves consequências para o planejamento e a gestão, sobretudo no tocante a descontinuidade das ações. Durante a vigência do PME (2004-2013) a SME teve oito secretários.

Entre as principais dificuldades encontradas ao longo do trabalho destaca-se o fato de que na Administração Pública do município pesquisado não existe uma cultura institucional de avaliação, entendida aqui como um conjunto sistematizado de ações voltadas para a mensuração e análise dos resultados das políticas públicas. A própria lei que aprovou o plano determinou que o mesmo deveria ser avaliado já no segundo ano de vigência com a participação da Câmara Municipal, o que não aconteceu.

Com efeito, cumpre ressaltar que a ausência de práticas sistemáticas de avaliação integrada ao planejamento, envolvendo uma concepção de administração transparente e voltada para resultados ao cidadão ainda não se institucionalizou como prática normal das políticas, programas e ações desenvolvidas pela

Administração Pública, em grande parte dos municípios brasileiros.

Assim, considerando a natureza da política pública a ser avaliada a metodologia adotada foi a da avaliação em profundidade de políticas públicas sociais proposta por Rodrigues (2008). O sentido dessa metodologia é o de “abarcando em um só tempo as dimensões dadas tanto no sentido longitudinal – extensão no comprimento – como latitudinal – extensão na largura, amplitude. Assim, nesta perspectiva metodológica, quanto mais mergulhamos na situação estudada, mais ampliamos o campo de investigação”.

Essa metodologia incluiu como eixos de análise:

1. Análise de conteúdo do PME/VG (2004-2013): Formulação; bases conceituais; coerência interna.
2. Análise do contexto da formulação do Plano
3. Trajetória institucional do Plano
4. Espectro temporal e territorial

Os trabalhos tiveram início com uma reunião com o Secretário Municipal de Educação em agosto de 2013 onde foi realizada uma apresentação geral da proposta de trabalho. No mês seguinte foi realizada uma reunião com o Prefeito Municipal, no dia 25 de setembro, que deu o seu aval e autorização para o trabalho, configurando o apoio político fundamental para um trabalho com essa dimensão.

A partir desse momento seguiu-se uma jornada intensa de reuniões onde foi definida uma proposta de ação. Ainda em setembro de 2013 foi criado o Comitê Gestor de Avaliação do PME (2004-2013), instituído por meio da Portaria nº 40/2013. O Comitê contou com a participação de técnicos de todos os setores da SME e realizou seis reuniões de trabalho. Nas reuniões foi apresentada a metodologia de avaliação, elaboração e discussão coletiva de instrumentos de coleta de dados.

O trabalho contou ainda com a realização de:

- Visita a escolas da zona urbana e do campo, incluindo instituições de educação infantil e ensino fundamental;
- Realização de grupos focais com a comunidade escolar em escolas urbanas e do campo;
- Mobilização com o Conselho Municipal de Educação;
- Reunião de trabalho com a SEDUC/MT para o levantamento dos dados sobre o ensino médio e a educação profissional no município pesquisado;
- Reunião de trabalho com o SESI/SENAI para levantamento dos dados sobre a oferta de matrículas de educação profissional e tecnológica nessas instituições.

É oportuno lembrar que, no que pese não terem sido realizadas as avaliações da execução do PME ao longo da sua vigência a existência do Plano já foi um grande caminho para uma avaliação da educação no município. O processo de avaliação não começou mais do “zero”, mas dos objetivos e metas que foram traçados para a educação no município há dez anos atrás.

3. O PME (2004-2013): ELABORAÇÃO E ESTRUTURA

Optamos nesta comunicação oral por não apresentar a base legal do PME, pois se trata de um assunto já bastante discutido em trabalhos como os de Bordignon (2009) Monlevade (2013), Gracindo e Bordignon (2006) e também o novo PNE (Lei nº 13.005/2014), que fixa o prazo de um ano para os municípios elaborarem ou revisarem os seus planos municipais de educação.

Para orientar os trabalhos e dar apoio técnico ao município na época da elaboração do plano, a Secretaria Municipal de Educação (SME) contratou a assessoria do Instituto Paulo Freire (IPF). O IPF promoveu um trabalho de mobilização da comunidade escolar local, incluindo estudantes, pais, professores, funcionários e técnicos da SME, sobre a importância e a definição de uma metodologia própria do IPF para elaboração do PME.

O IPF também mobilizou e capacitou os membros do Fórum Municipal de Educação (FME), que por sua vez realizou discussões, estudos, o diagnóstico da situação educacional do município a época e promoveu a Conferência Municipal de Educação, onde foi aprovado um documento base, referencia para a elaboração do projeto de lei a ser encaminhado a Câmara Municipal de Vereadores.

Quanto à estrutura o PME 2004 – 2013 foi estruturado seguindo o mesmo formato do Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência na época. O plano apresenta sete capítulos, além de referências e de um capítulo que apresenta a composição do Fórum Municipal de Educação. A introdução apresenta um histórico da educação no Brasil até a aprovação da Lei nº 10.172/2001 que aprovou o PNE 2001-2010. O capítulo também faz uma análise da educação no Estado de Mato Grosso com destaque para as lutas do movimento dos educadores que resultou em importantes conquistas como a Lei Complementar nº 49/98 (Lei do Sistema Estadual de Ensino), a Lei Complementar nº 50/1998 (Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica) e a Lei que regulamentou a gestão democrática, na rede estadual de educação de Mato Grosso, Lei nº 7.040/1998. São apresentadas as prioridades do Plano Estadual de Educação³ e, por último, a realidade da educação no município.

O segundo capítulo apresenta os pressupostos do PME que se dividem em pressupostos conceituais e metodológicos e a descrição do trabalho de elaboração do Plano e formação continuada dos profissionais da educação, na proposta da Escola Cidadã, realizada pelo Instituto Paulo Freire.

O terceiro capítulo faz uma caracterização do município compreendendo a situação geográfica, econômica, demográfica e sua história. Neste capítulo também é apresentado um diagnóstico da educação no município com as demandas de escolarização. O quarto capítulo apresenta uma projeção com as demandas de escolarização e o quinto capítulo o levantamento dos recursos financeiros.

O sexto capítulo apresenta o desenvolvimento do PME de acordo com a estrutura do PNE (2001-2010), com um diagnóstico, seguido de diretrizes, objetivos

³ Durante as discussões do PME/VG estava em discussão o Plano Estadual de Educação que foi aprovado somente em 2006.

e metas para cada um dos níveis, etapas e modalidades de ensino, além da educação a distância e tecnologias educacionais, formação e valorização do magistério, gestão e financiamento.

O capítulo sobre os mecanismos de acompanhamento e avaliação do PME faz uma descrição genérica sobre a avaliação do plano, mas não apresenta indicadores e instrumentos efetivos de verificação do alcance dos objetivos e metas traçados no plano.

O quadro abaixo sintetiza a estrutura do PME (2004-2013) com o quantitativo total de metas.

Quadro 1. Estrutura do PME

| ESTRUTURA | Nº DE METAS |
|--|--------------------|
| Educação Infantil | 23 |
| Ensino Fundamental | 34 |
| Ensino Médio | 11 |
| Educação Superior | 6 |
| Educação Especial | 17 |
| Educação de Jovens e Adultos | 15 |
| Educação Tecnológica e Formação Profissional | 5 |
| Educação a Distância e Tecnologias Educacionais | 5 |
| Formação dos Profissionais e Valorização do Magistério | 12 |
| Gestão e Financiamento | 17 |
| Total | 145 |

Fonte: Lei nº 2.635/2003

Como pode ser visto o plano traçou um número expressivo de metas, ao todo 145 metas. Essa estrutura trouxe problemas na medida em que muitas metas, a rigor, não são metas, ou seja, não possuem um alvo definido, não havendo como definir parâmetros para uma avaliação precisa. Muitas metas expressam diretrizes gerais de políticas públicas, outras se repetem ao longo do plano e outras são superpostas, não apresentam a devida articulação interna.

Por ser um plano com vigência de dez anos, período que ultrapassa mais de duas gestões tanto no Poder Executivo como no Poder Legislativo e o seu caráter de lei, o PME se constitui em uma Política Pública de Estado para a educação no município. Assim, pelo seu espírito de política pública de Estado, o PME deveria ter se constituído na principal referência para as políticas públicas educacionais, o planejamento governamental e a gestão da educação no município ao longo dos últimos dez anos. No entanto, a avaliação realizada evidenciou por meio dos principais indicadores da educação no município, como matrículas, dados de financiamento e rendimento escolar o não cumprimento de um número expressivo de metas do PME (2004-2013).

O regime de colaboração, estratégia prevista tanto na Constituição de 1988,

como na LBD/96 (Lei nº 9.394/1996), necessária para garantir a articulação entre as políticas públicas educacionais, nas três esferas governamentais, evitando a fragmentação e a sobreposição de ações, não se efetivou de acordo com os dados levantados. Nas entrevistas com os ex-gestores do período de vigência do PME (2004-2013) os mesmos relataram que, no que tange ao regime de colaboração com o estado, o mesmo se deu apenas por meio de ações pontuais e esporádicas em áreas como o transporte escolar e cooperação técnica de professores com vínculo de trabalho nas duas redes. A própria construção do PME ocorreu em um período em que o Estado de Mato Grosso ainda não tinha o seu Plano Estadual de Educação, quando o processo de planejamento deveria ser conjunto.

4. O FINANCIAMENTO NO PME (2004-2013)

Nesta seção serão apresentados os dados gerais sobre o financiamento da rede pública do município pesquisado, no período 2008-2012.

O financiamento juntamente com a gestão foi um dos capítulos do PME e foi aqui considerado por ser um elemento fundamental para a implementação das políticas públicas educacionais e para a plena execução dos planos de educação. Embora não seja fator suficiente, é condição necessária para a universalização do direito à educação pública de qualidade (BRASIL, 2014).

Considerando a dificuldade de acesso aos dados, como já destacado e o curto tempo para a realização da avaliação o Comitê Gestor de Avaliação deliberou sobre a utilização dos dados dos últimos cinco anos.

Antes é importante situar as fontes de receita para a educação pública municipal e em seguida a evolução de cada uma delas.

As fontes de receita para a educação pública são reguladas pela Carta Magna de 1988 no seu artigo 212 e pela LDB nos seus artigos 68 a 77. A Lei Orgânica do município trata do financiamento da educação nos seus artigos 180 e 181 e 190 e 192. Dessa forma, constituem receitas para a educação no município pesquisado:

- 1) Aplicação de no mínimo 25% da receita de impostos próprios do município e transferências constitucionais na manutenção e desenvolvimento do ensino. A Lei Orgânica do Município de Várzea Grande estabelece o percentual de 30% na manutenção e desenvolvimento do ensino.
- 2) Subvinculação de 20% de uma cesta de impostos que a partir de 2007 passou a constituir no âmbito de cada estado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁴;
- 3) Receita do Salário Educação;
- 4) Receita de Incentivos Fiscais;

⁴ O FUNDEB foi implantado progressivamente a partir de 2007 em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) regulamentado pela Lei nº 9.424/96. O FUNDEF teve a sua vigência compreendendo o decênio 1997 a 2006.

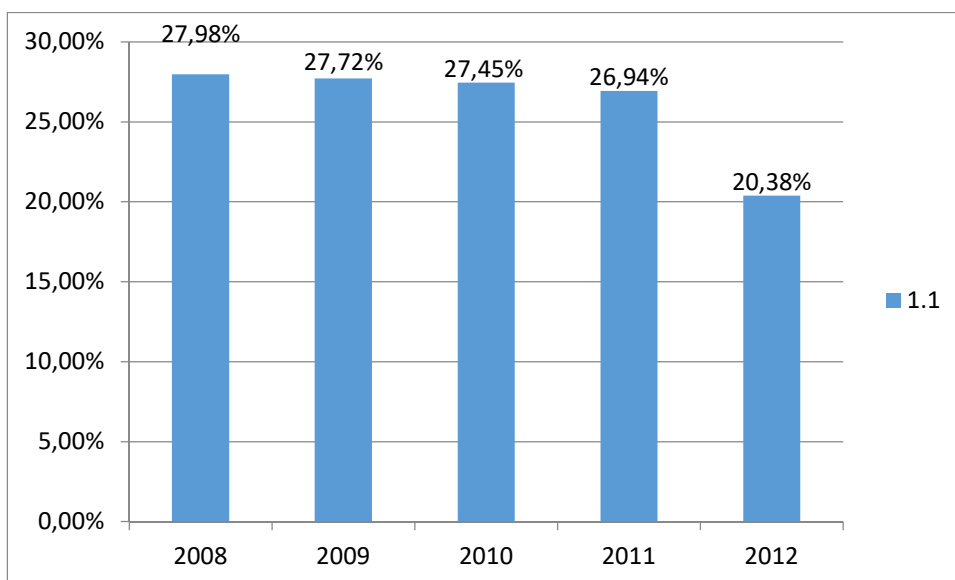
5) Outros recursos previstos em lei.

O percentual de 25% apresentado no item 1 incide sobre o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISSQN), Imposto sobre a Transmissão de Bens Imóveis (ITBI) e Imposto de Renda Retido na Fonte dos Servidores Públicos Municipais (IRRF-SPM). Esse percentual da receita de impostos a ser aplicado em educação é também chamado de **vinculação constitucional** de recursos e as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino pela sigla de **MDE**. Lembrando ainda que no cálculo da vinculação constitucional de recursos entram o percentual das transferências constitucionais.

As transferências constitucionais no caso dos municípios compreendem o Fundo de Participação dos Municípios (FPM) formado pela partilha de 23,5% do Imposto sobre a Renda (IR) e do imposto sobre produtos Industrializados (IPI). Os municípios recebem ainda 50% da arrecadação do Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), licenciados em seus territórios e 25% do produto da arrecadação do Imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestação de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação.

O gráfico abaixo apresenta os percentuais de aplicação das receitas de impostos e transferências constitucionais em MDE no município pesquisado nos últimos cinco anos, sendo dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE).

Gráfico 1: Percentual de aplicação das receitas de impostos e transferências vinculadas à educação em MDE



Fonte: SIOPE/FNDE, 2013.

Vergonhosamente os gestores municipais foram reduzindo o percentual da vinculação constitucional de impostos e transferências em MDE chegando ao absurdo do descumprimento desse preceito constitucional com a aplicação de apenas 20,38%, segundo dados do SIOPE. O dado do TCE/MT apresentado no

relatório das Contas de Governo do Município, no ano de 2012, informa que o município aplicou o equivalente apenas a **19,48%**.

É oportuno ressaltar que o não cumprimento do preceito constitucional referente à aplicação do percentual mínimo da receita de impostos em MDE é um dos poucos casos que implica em intervenção no município conforme o artigo 35 da Constituição da República de 1988.

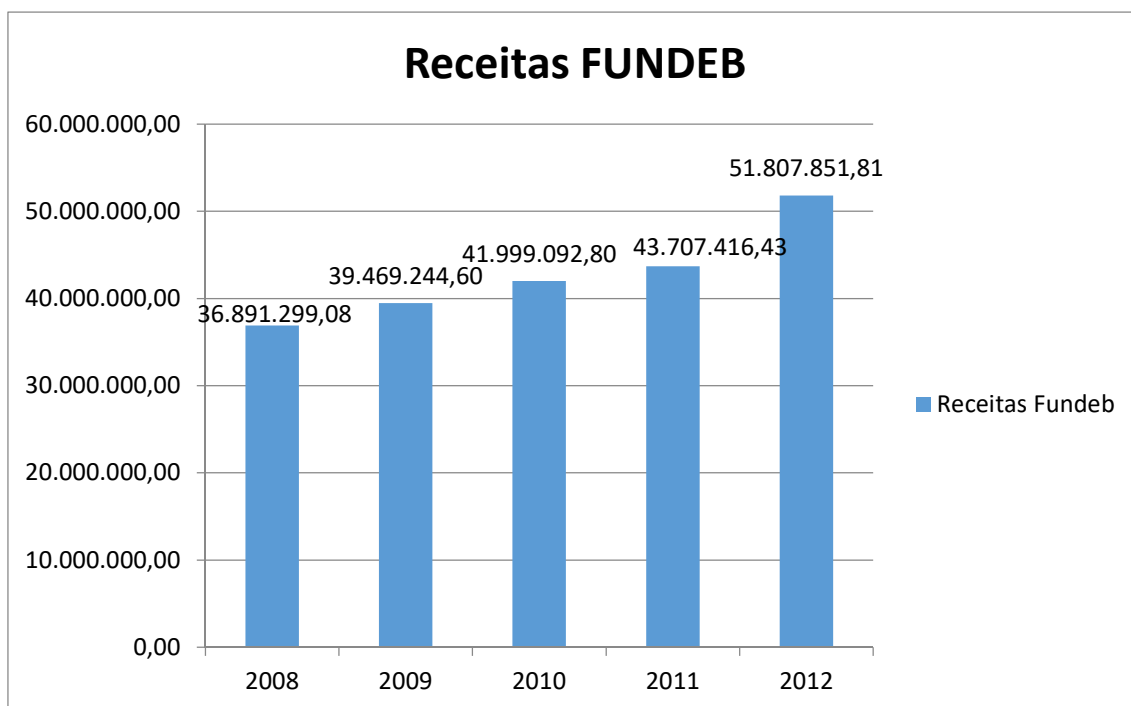
O FUNDEB foi criado em 2006 pela EC nº 53 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Trata-se de um fundo especial de natureza contábil, formado no âmbito de cada estado pela subvinculação de um conjunto de impostos já vinculados a educação. Cabe lembrar que o FUNDEB não é um fundo da União ou do Governo Federal como muitos pensam e, Estado a Estado, também não é um fundo estadual.

Como assevera Callegari (2013) o FUNDEB se constitui no âmbito de cada estado como um fundo em comum do Governo do Estado e dos seus municípios, como expressão de comprometimentos, interesses e reciprocidades que pressupõem ação conjunta para consecução de objetivos comuns.

Quanto à operacionalização e distribuição dos recursos cabe ressaltar que estes são distribuídos, no âmbito de cada estado entre as redes públicas estadual e municipais conforme o número de alunos matriculados nas respectivas redes, de acordo com os dados do último censo escolar. Dessa forma, os municípios recebem os recursos do FUNDEB conforme o número de alunos matriculados na educação infantil e no ensino fundamental incluindo as modalidades e os estados com base no número de alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio.

O gráfico seguinte apresenta a evolução das receitas do FUNDEB nos últimos cinco anos. Nesse quesito é positivo destacar o crescimento de mais de 35% nas receitas do FUNDEB durante o quinquênio analisado.

Gráfico 2: Evolução das Receitas do FUNDEB



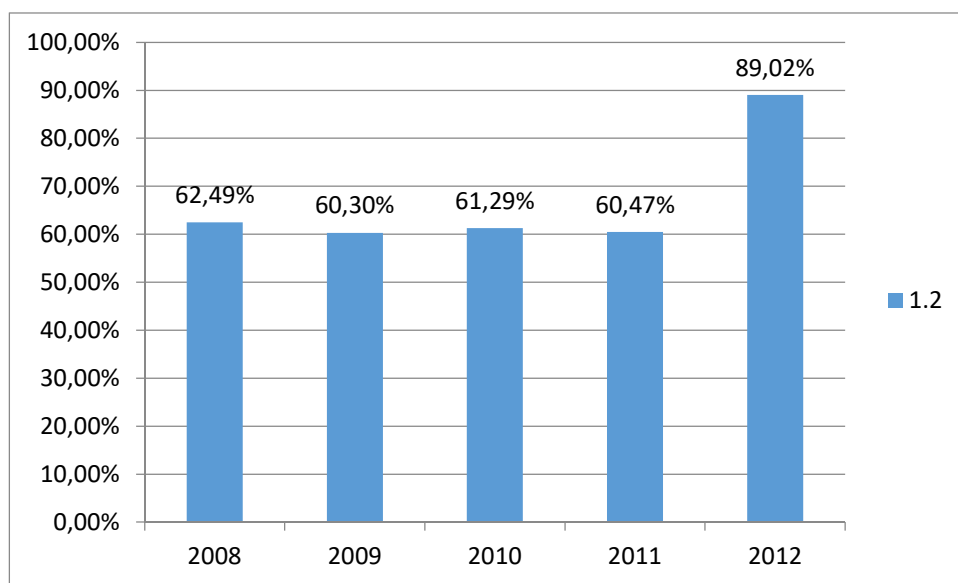
Fonte: SIOPE/FNDE, 2013.

Aqui cabe reiterar que o FUNDEB se constitui em uma subvinculação, ou seja, uma vinculação de receitas que já estão vinculadas a MDE. Dessa forma, ao analisar os recursos públicos para a educação no âmbito do município é pertinente lembrar que o FUNDEB é apenas parte e não o todo. Ao tratarmos dos recursos para a educação, além do percentual constitucionalmente vinculado, temos o FUNDEB e 5% dos mesmos impostos que compuseram o fundo e os 25% dos impostos próprios do município que não entram no cômputo do cálculo do FUNDEB.

A lei que regulamentou o FUNDEB determina que pelo menos 60% dos recursos anuais totais do fundo serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício.

O gráfico seguinte apresenta com base nos dados do SIOPE o percentual da aplicação dos recursos do FUNDEB, na remuneração dos profissionais do magistério de Várzea Grande.

Gráfico 3: Percentual de aplicação das receitas do FUNDEB na remuneração dos profissionais do magistério.

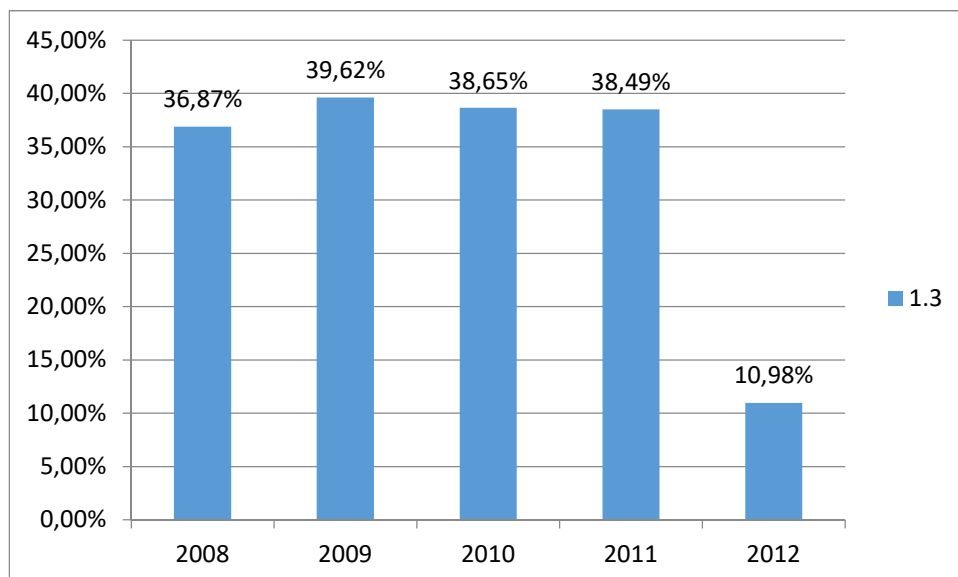


Fonte: SIOPE/INEP, 2013.

Observa-se que o Município de Várzea Grande passa de um percentual de 62,49%, em 2008 para 89,02% em 2012, o que indica um crescimento das despesas com remuneração do magistério entre 2011 e 2012.

O gráfico seguinte apresenta o percentual da receita do FUNDEB em despesas de MDE que não as de remuneração do magistério.

Gráfico 4. Percentual de aplicação do FUNDEF ou FUNDEB em despesas com MDE, que não remuneração do magistério (máximo de 40%)



Fonte: SIOPE/FNDE, 2013.

Outra fonte de receitas fundamental para a educação nos municípios é o **Salário Educação**. O salário educação é uma contribuição social destinada ao

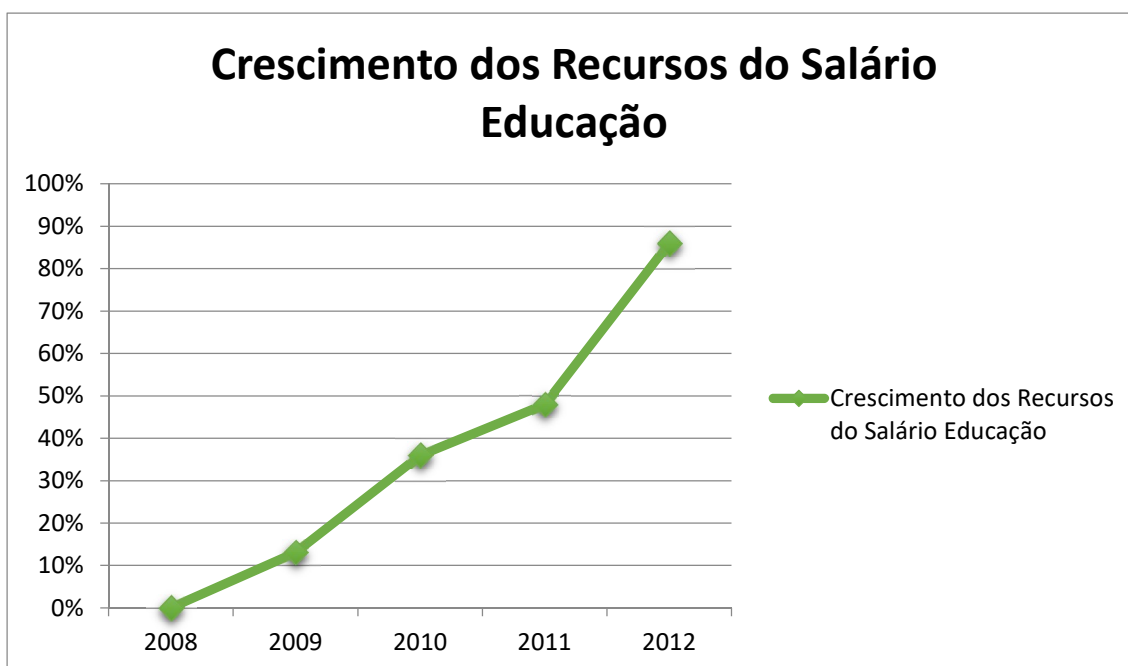
financiamento de programas, projetos e ações voltadas para o financiamento da educação básica pública. Essa contribuição também pode ser aplicada na educação especial, desde que vinculada à educação básica.

A contribuição social do salário-educação é calculada com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais. A arrecadação, fiscalização e cobrança é feita pela Secretaria da Receita Federal do Brasil (RFB), órgão do Ministério da Fazenda (MF).

A função redistributiva da contribuição social do salário-educação é realizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC. Do total arrecadado é deduzida a remuneração da RFB, correspondente a 1% (um por cento), a título de taxa de administração. O restante é distribuído em cotas pelo FNDE, observada em 90% (noventa por cento) de seu valor a arrecadação realizada em cada estado e no Distrito Federal. A cota federal que fica com o FNDE corresponde a 1/3 do total dos recursos e a cota estadual e municipal corresponde a 2/3 do montante dos recursos, sendo creditada mensalmente em favor das secretarias de educação.

A cota estadual e municipal da contribuição social do salário-educação é integralmente redistribuída entre os estados e seus municípios, de forma proporcional ao número de alunos matriculados na educação básica das respectivas redes de ensino, apurado no censo escolar do exercício anterior ao da distribuição (BRASIL, 2012).

Gráfico5. Evolução do crescimento das receitas da Contribuição Social do Salário-educação nos últimos cinco anos.



FONTE: Siope

Além das fontes de recursos destacadas acima o município pesquisado recebe recursos financeiros do Governo Federal em caráter suplementar para a alimentação escolar, o transporte escolar e as escolas que são beneficiadas diretamente com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A tabela abaixo apresenta o quadro demonstrativo das principais receitas para manutenção e desenvolvimento do ensino no município pesquisado, incluindo recursos de transferências automáticas do Governo Federal, como os recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Quadro 2. Quadro Demonstrativo da Origem das Receitas do município nos Últimos Cinco Anos.

| ANO | FONTE | VALOR (R\$) |
|--------------|--|-----------------------|
| 2008 | Orçamento total do município (realizado) | 226.144.124,20 |
| | Recursos mínimos para a educação (25%) | 31.291.178,62 |
| | Recursos do FUNDEB | 11.835.572,39 |
| | Recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (FNDE/PDDE) | 1.101.981,71 |
| | Recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar | 1.040.732,00 |
| | Recursos do Salário Educação | 1.675.016,84 |
| | Total | 273.088.605,60 |
| 2009 | Orçamento total do município (realizado) | 222.113.611,35 |
| | Recursos mínimos para a educação (25%) | 26.808.636,12 |
| | Recursos do FUNDEB | 11.985.225,39 |
| | Recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (FNDE/PDDE) | 2.882.985,37 |
| | Recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar | 1.117.491,00 |
| | Recursos do Salário Educação | 1.899.072,62 |
| Total | 266.807.021,60 | |
| 2010 | Orçamento total do município (realizado) | 210.593.023,47 |
| | Recursos mínimos para a educação (25%) | 34.963.817,49 |
| | Recursos do FUNDEB | 12.919.195,11 |
| | Recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (FNDE/PDDE) | 3.630.550,20 |
| | Recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar | 2.217.802,40 |
| | Recursos do Salário Educação | 2.276.778,70 |
| Total | 266.601.167,20 | |
| 2011 | Orçamento total do município (realizado) | 230.265.357,34 |
| | Recursos mínimos para a educação (25%) | 40.409.817,15 |
| | Recursos do FUNDEB | 14.659.571,33 |
| | Recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola | 3.109.096,94 |

| | | |
|-------------|--|-----------------------|
| | (FNDE/PDDE) | |
| | Recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar | 2.128.020,00 |
| | Recursos do Salário Educação | 2.479.836,68 |
| | Total | 293.051.699,20 |
| 2012 | Orçamento total do município (realizado) | 296.595.592,87 |
| | Recursos mínimos para a educação (25%) | 41.092.549,84 |
| | Recursos do FUNDEB | 16.325.829,21 |
| | Recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (FNDE/PDDE) | 3.810.637,26 |
| | Recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar | 2.697.288,00 |
| | Recursos do Salário Educação | 3.122.029,97 |
| | Total | 363.643.926,90 |

Fonte: Secretaria de Finanças/2013

A tabela abaixo apresenta o total da receita do município de impostos e transferências e a aplicação na educação no período de 2008 a 2012.

Quadro 3. Total da Receita Municipal de Impostos e Transferências e Aplicação na Educação no Período de 2008 a 2012.

| DEMONSTRATIVO DAS RECEITAS MUNICIPAIS E DA EDUCAÇÃO | | | |
|--|-------------------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| ANO | RECEITA LIQUIDA DO MUNICIPIO | RECEITA DA EDUCAÇÃO | % APLICADO NA EDUCAÇÃO |
| 2008 | 121.731.759,54 | 31.291.178,62 | 25,51% |
| 2009 | 121.556.930,05 | 26.808.636,12 | 22,05% |
| 2010 | 134.142.874,31 | 34.963.817,49 | 26,06% |
| 2011 | 151.880.673,37 | 40.409.817,15 | 26,61% |
| 2012 | 152.985.598,22 | 41.092.549,84 | 26,86% |

Fonte: SME/2013

O município registrou um crescimento significativo também na receita de impostos próprios, base para o cálculo da vinculação constitucional de recursos (mínimo de 25% em MDE). Os recursos vinculados a educação saltaram de R\$ 31.291.178,62 para R\$ 41.092.549,84, com uma ligeira redução apenas no ano de 2009. É oportuno registrar que os valores informados pela SME divergem dos valores apresentados nos Relatórios de Gestão do Município relativos aos anos de 2008 e 2012 do TCE/MT.

Quadro 4. Recursos de Convênios nos Últimos Cinco Anos.

| ANO | ORIGEM DO RECURSO | RECURSO DESTINADO (R\$) |
|------------|--------------------------|--------------------------------|
| | 1. PNAE | 1.040.732,00 |

| | | | |
|-------------------|-------------------|--|---------------------|
| 2008 | 2. | PNATE/FNDE | 10.290,59 |
| | 3. | CAMINHO DA ESCOLA | 283.833,00 |
| | 4. | COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO - PAR/CTE | 2.036.991,11 |
| | 5. | PROJOVEM URBANO | 748.440,00 |
| | 6. | FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PROJOVEM | 33.264,00 |
| | 7. | PDDE | 1.101.981,71 |
| | 8. | TRANSPORTE ESCOLAR/SEDUC | 99.330,00 |
| | TOTAL/2008 | | |
| 2009 | 1. | PNAE | 1.117.941,00 |
| | 2. | PNATE | 38.984,83 |
| | 3. | PROJOVEM URBANO | 504.614,70 |
| | 4. | FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PROJOVEM | 10.713,78 |
| | 5. | PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO - PBA | 13.500,00 |
| | 6. | PDDE | 2.882.985,37 |
| | 7. | TRANSPORTE ESCOLAR/SEDUC | 144.000,00 |
| | 8. | PROGRAMA ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL/PETI | 438.000,00 |
| TOTAL/2009 | | | 4.569.321,68 |
| 2010 | 1. | PNAE | 2.217.802,40 |
| | 2. | PNATE | 48.721,92 |
| | 3. | PROJOVEM URBANO | 1.221.076,05 |
| | 4. | FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PROJOVEM | 63.333,27 |
| | 5. | PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO - PBA | 9.660,00 |
| | 6. | PDDE | 3.630.550,20 |
| | 7. | TRANSPORTE ESCOLAR/SEDUC | 188.000,00 |
| | 8. | PROGRAMA ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL/PETI | 524.000,00 |
| TOTAL/2010 | | | 7.191.855,84 |
| 2011 | 1. | PNAE | 2.128.020,00 |
| | 2. | PNATE | 52.316,16 |
| | 3. | PROJOVEM URBANO | 569.538,75 |
| | 4. | FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PROJOVEM | 9.254,52 |
| | 5. | PDDE | 3.109.096,94 |
| | 6. | TRANSPORTE ESCOLAR/SEDUC | 250.893,89 |
| | 7. | PROGRAMA ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL/PETI | 240.000,00 |
| | TOTAL/2011 | | |
| | 1. | PNAE | 2.697.288,00 |

| | | | |
|--------------------|-------------------|--|----------------------|
| 2012 | 2. | PNATE | 56.324,08 |
| | 3. | PROJOVEM URBANO | 960.267,30 |
| | 4. | FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PROJOVEM | 68.829,00 |
| | 5. | PROGRAMA ALFABETIZADO - PBA BRASIL | 4.140,00 |
| | 6. | MANUTENÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL | 217.215,91 |
| | 7. | PROGRAMA PROINFÂNCIA - CONSTRUÇÃO DE CRECHES | 2.132.786,56 |
| | 8. | PDDE | 3.810.637,26 |
| | 9. | TRANSPORTE ESCOLAR/SEDUC | 325.128,00 |
| | 10. | PROGRAMA ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL/PETI | 180.000,00 |
| | TOTAL/2011 | | 10.272.796,11 |
| TOTAL GERAL | | 33.508.196,30 | |

Fonte: SME/2013

O município também recebeu no período analisado um aporte significativo e crescente de recursos por meio de transferências automáticas do governo federal, de transferências voluntárias que ocorrem por meio de convênios, formalizados com o governo federal e recursos da Secretaria de Educação do Estado para o transporte escolar. Os recursos de transferências automáticas são repassados por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e Programa Dinheiro Direto na Escola.

Nesse período o município também formalizou convênios com o MEC por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) destinados a formação continuada de professores, com o FNDE para a renovação da frota de ônibus do transporte escolar dos alunos e para a implementação do Programa Projovem Urbano. A SME também recebe recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) referente às unidades escolares que não tem Unidades Executoras criadas, conforme a legislação do programa.

A análise da série histórica das fontes de recursos financeiros evidenciou um crescimento significativo dos recursos do Fundeb, Salário-Educação e dos recursos de transferências automáticas, por outro, uma redução nos recursos da vinculação constitucional de impostos próprios do município, vinculados a MDE. A desarticulação entre o PME e os peças orçamentárias (Plano Plurianual- PPA, Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO e Lei Orçamentária Anual - LOA), também foi identificada e se configurou como um problema externo ao PME que contribuiu para o seu enfraquecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento educacional de longo prazo, representado pelos planos

municipais de educação é ainda um grande desafio para a gestão da educação nos municípios. No município pesquisado constatou-se uma realidade educacional de forte tradição patrimonialista, com ações fragmentadas, pontuais e restritas a mandatos de governo. Esse contexto contribui para um déficit de participação e controle social por parte dos profissionais da educação e da sociedade o que, por sua vez, inviabiliza a execução de um planejamento educacional de longo prazo, como o proposto pelo PME.

A realidade da gestão da educação no âmbito municipal é marcada pela alta discricionariedade dos gestores, aliada a baixa capacidade técnica das equipes da Secretaria Municipal de Educação, inexistência de autonomia financeira da SME, elevada rotatividade dos quadros profissionais, tanto no órgão de administração (SME) como nas escolas e tímida participação popular e controle social incipiente sobre a aplicação dos recursos públicos.

No tocante ao financiamento houve um crescimento significativo das receitas do Fundeb, do Salário-Educação e de transferências automáticas do governo federal, por outro lado registrou-se redução nos percentuais de aplicação das receitas de impostos próprios vinculados à MDE. Esse fenômeno evidencia o descumprimento do PME por todos os governos municipais que tiveram responsabilidade legal com esse plano.

O trabalho de avaliação do PME evidenciou que o planejamento na educação ainda é marcado por uma forte concepção normativa, e um desconhecimento do planejamento no sentido forte e verdadeiro da ação de planejar, que deve envolver, além da elaboração de planos, a sua execução, avaliação e articulação com as peças orçamentárias. O planejamento representado apenas por uma lei, se não se tornar um instrumento que possa orientar efetivamente as ações governamentais, coloca-se como um documento inócuo e não valida as expectativas dos segmentos que participaram ativamente de sua elaboração.

REFERENCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em 15 dez. 2014.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 15 dez. 2014.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação: o município e a escola.** In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto; AGUIAR, Márcia Ângela

Aguiar. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MONLEVADE, João. **Plano Municipal de Educação de Itupiranga: o que é e como fazer.** Brasília, 2013.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais.** Disponível em: <http://wpmapp.oktiva.com.br/wp-aval/files/2009/09/artigo-lea_1.pdf> Acesso em 25 de ago. 2008.

VARZEA GRANDE. **Conselho Municipal de Educação: Coletânea de Legislação Educacional.** Várzea Grande: Conselho Municipal de Educação, 2011.

ABSTRACT: The present work is the result of a research that had as main objective the evaluation of the Municipal Education Plan of a large municipality of the State of Mato Grosso. For the evaluation of the MEP was adopted the methodology of in-depth evaluation of social public policies, proposed by Rodrigues (2008). Among the main results of the evaluation, it was possible to see a disarticulation between the planning outlined by MEP/VG and the management of education over the life of the plan. The financial resources earmarked for education, both constitutionally linked resources and automatic transfer funds, grew in absolute terms, however, the constitutional linkage of resources in the minimum percentages defined in the 1988 Constitution was not met in 2012.

KEYWORDS: Municipal Education Plan. Evaluation. Financing.

CAPÍTULO XII

O REGIME DE COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO: CENÁRIO DOS MUNICÍPIOS BAIANOS QUANTO À ELABORAÇÃO E ADEQUAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

**Luzinete Barbosa Lyrio
Jean Mário Araújo Costa**

O REGIME DE COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO: CENÁRIO DOS MUNICÍPIOS BAIANOS QUANTO À ELABORAÇÃO E ADEQUAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Luzinete Barbosa Lyrio

Universidade Salvador

Salvador – Bahia

Jean Mário Araújo Costa

Universidade Federal da Bahia

Salvador – Bahia

RESUMO: Este artigo tem a finalidade de discutir o regime de colaboração como princípio norteador dos planos decenais de educação e mapear o cenário dos municípios baianos quanto à elaboração e adequação dos planos municipais de educação. O Programa de Apoio a Educação Municipal da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, enquanto instância de assessoramento à elaboração de planos municipais de educação, constituiu lócus da pesquisa. Os resultados encontrados dão conta de que será preciso à conjugação esforços entre os entes federados no sentido de viabilizar o regime de colaboração disposto na legislação educacional. Dessa forma, muito ainda precisa ser feito para que todos os municípios baianos consolidem o Plano Municipal de Educação em consonância com o Plano Nacional de Educação – Lei 13.005/2014.

PALAVRAS-CHAVE: Regime de Colaboração; Plano Nacional de Educação; Plano Municipal de Educação.

1. INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação está referido no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, que determina a sua elaboração conforme princípios fundamentais da educação brasileira. Já a sua regulamentação foi determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), que deixou à cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, a incumbência de organizar o PNE, que posteriormente foi aprovado pela Lei n° 10.172 de 2001, com vigência decenal.

Mesmo se passando mais de uma década após determinação legal da Lei n° 10.172 de 2001, em seu art. 2º, em relação à necessidade dos Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborarem, com base no Plano Nacional de Educação, seus planos decenais, boa parte dos municípios do território brasileiro ainda, não consolidou a elaboração do respectivo plano de educação.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, foi sancionado após aproximadamente quatro anos de tramitação entre Congresso e Senado e mais uma vez, destaca no art. 8º a premência da elaboração

ou adequação dos planos de educação pelos Estados, Distrito Federal e municípios, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE.

Observa-se que desde 2001 existe uma deliberação em termo de território brasileiro para elaboração e adequação dos planos de educação, tanto em nível estadual, quanto municipal. Partindo desta premissa elementar, no Estado da Bahia, surgem algumas iniciativas pelo Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) com a intenção de potencializar a elaboração dos planos de educação, pelos municípios. Sendo essa uma de suas finalidades, o Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (2001-2007) e o Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica (2004-2008), promoveram formação continuada de gestores de sistemas municipais de educação, de unidades escolares e de conselheiros da área educacional, com o objetivo de propiciar-lhes qualificação técnica em consonância com a legislação e às necessidades educacionais dos contextos em que esses sistemas e unidades estavam inseridos.

Verifica-se também, outra iniciativa, com finalidade semelhante, iniciada em 2007, no âmbito da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. O Programa de Apoio à Educação Municipal (Proam), foi instituído como instância articuladora para o desenvolvimento de estratégias no contexto da política educacional em busca do fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados como arranjo proposto no desenho institucional de nosso regime federativo. Uma das ações deste Programa é o assessoramento à elaboração de planos municipal de educação.

Partindo desse contexto em que ações são mobilizadas, no Estado da Bahia, no sentido de fortalecer as formas de colaboração entre os entes federados via apoio aos municípios para a elaboração ou adequação dos seus Planos em sintonia com o Plano Estadual de Educação (PEE) e o PNE, pretende-se, neste trabalho, discutir o regime de colaboração como princípio norteador dos planos de educação e mapear o cenário dos municípios baianos, quanto à elaboração e adequação dos planos municipais de educação, até dezembro de 2014, ou seja, um semestre após aprovação da Lei 13.005/2014.

2. O REGIME DE COLABORAÇÃO E OS PLANOS DE EDUCAÇÃO

A Emenda Constitucional (EC) nº 59 de 2009 pode ser considerada um marco regulatório no Brasil acerca da importância do Plano Nacional de Educação ao destacar em seu art. 3º a alteração da redação do artigo 214 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), passando a exigir que:

A lei estabeleça plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que

conduzam, dentre outras coisas, ao estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2009, p.1).

Nesse contexto, intensifica-se a importância do regime de colaboração, o qual encontra seus fundamentos legais nos artigos 23 e 211 da CF/88, conforme se sublinha:

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. Parágrafo único: Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional (EC nº 53/2006).

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (ECs nº. 14/96, 53/2006 e 59/2009). [...] § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988. p.19-20- 121).

O regime de colaboração é aludido também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, nos artigos 8º e 10:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

[...]

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

[...] (BRASIL, 1996, p. 4- 5-6).

Por sua vez, o PNE, Lei nº 13.005/2014 dá ênfase ao regime de colaboração em seu art. 7º, parágrafos 4º, 5º, 6º e 7º:

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e

respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.

§ 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação (BRASIL, 2014, p.3).

Conforme evidenciado anteriormente, o Proam desde seu broto possui como um dos seus propósitos fortalecer o regime de colaboração entre Estado e municípios. Este fito amplia-se quando o Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, institui a Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino (Sase/MEC). Este decreto é revogado, pelo Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012. Em sua estrutura a Sase é composta por três diretorias: Diretoria de Cooperação e Planos de Educação, Diretoria de Articulação dos Sistemas de Ensino e Diretoria de Valorização dos Profissionais de Educação. Cada diretoria é composta por duas coordenações gerais. Dentre as suas atribuições destacam-se: assistir e apoiar o Distrito Federal, os estados e os municípios na elaboração, adequação, acompanhamento e avaliação democrática de seus planos de educação em consonância com o estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Estadual de Educação (PEE).

A Sase/MEC, desde 2011, dialoga com o Proam no sentido de definir o alinhamento da metodologia de trabalho no que concerne à elaboração, adequação e avaliação do PME e também no sentido de compartilhar as responsabilidades no exercício do regime de colaboração no Estado da Bahia. Em 2014, definiu-se o Proam como responsável pelo assessoramento à elaboração, adequação e avaliação dos Planos Municipais de Educação no Estado da Bahia.

Para a Sase/MEC as formas de colaboração são estabelecidas cotidianamente por meio de

[...] convênios, repasses, transferências compulsórias, acordos de trabalho comum entre conselhos normativos de diferentes esferas de gestão, etc. O Regime de Colaboração, porém, é mais do que um conjunto de formas de colaboração. Deve ser entendido como um conjunto coeso de diferentes iniciativas e formas de colaboração, construído como método de organização dos sistemas de ensino para a garantia do direito à educação básica com qualidade (BRASIL, 2013, p.12).

Para Cury (2006), o primeiro limite para a operacionalização do desenho constitucional pautado na colaboração recíproca entre os entes federados, advém da omissão de nossos parlamentares em não terem ainda elaborado a legislação complementar, exigida pela Constituição Federal em seu parágrafo único do art. 23.

Nos últimos anos, buscaram-se formas de regramento do regime de colaboração na educação básica mediante instituição da política de fundos no financiamento, configurada no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb) e mais recentemente, via Arranjo de Desenvolvimento Educacional (ADE), como forma de aproximação entre entes federados visando a um projeto

regionalizado de incremento da educação.

O ADE é uma forma de colaboração territorial basicamente horizontal, instituída entre entes federados. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 23 de janeiro de 2012, dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante ADE, como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Apesar de bem-intencionadas, essas ações e proposições estão muito distantes dos princípios de equalização, enquanto equilíbrio de forças entre os entes federados; como também, não sanam a falta de regulamentação do regime de colaboração, em conformidade com a legislação brasileira. (ARAÚJO, 2013)

Diante do exposto, a efetividade do regime de colaboração para a implementação das políticas públicas, em especial, as educacionais, torna-se imprescindível. Logo, urge à conjugação esforços entre os entes federados no sentido de viabilizar o que estabelece a legislação educacional.

3. O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO LOCAL

Observa-se que o século XX foi palco de múltiplos acontecimentos que estimularam mudanças na gestão das políticas públicas, incluindo as educacionais. Considera-se o impacto relevante da globalização, das tecnologias de comunicação e informação dentre outros, que configurou um novo cenário social, provocando assim um novo desenho das políticas públicas no Brasil.

Diante desse cenário, no início do século XXI, no setor educação, a gestão assume papel estratégico e relevante principalmente, no âmbito dos municípios, já que estes, a partir da Constituição Federal de 1988, adquirem responsabilidades significativas e passam a exercer funções relevantes, conforme sublinha o art. 211 da CF/88:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 1988. p.121).

A visibilidade dos municípios, na educação, no contexto do federalismo brasileiro pode ser constatada também, na LDBEN n. 9.394/96, art. 11:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

(...)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (BRASIL, 1996, p.5).

Diante do exposto, fez-se necessário a intensificação de ações com circunscrição à elaboração e também, reformulação das políticas, uma vez que os municípios passam a atuar de forma mais decisiva na oferta dos serviços educacionais, regendo-se por leis orgânicas, como preconiza o art. 29, da CF/88, estabelecendo seus sistemas de ensino e buscando respeitar o regime de colaboração pactuado entre a União, estados e municípios.

Outro elemento a ser considerado nesse cenário, diz respeito às relações entre desenvolvimento local sustentável e educação, pressuposto defendido por Ladislau Dowbor (2007) ao enfatizar que a educação deve estar diretamente vinculada à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma intensa das ações capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Nesse sentido, o mesmo autor assevera que [...] *a educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la.* (DOWBOR, 2007, p. 15)

Em se tratando da elaboração/adequação do PME, torna-se preponderante que as pessoas que convivem num território conheçam os problemas comuns, as alternativas, os potenciais. Desta forma, o plano passa a ser um articulador entre as necessidades do desenvolvimento local, e os conhecimentos correspondentes.

4. O PROCESSO DA ELABORAÇÃO E ADEQUAÇÃO DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIOS BAIANOS

A prerrogativa do Plano Nacional de Educação surgiu com o Movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. A partir do Manifesto, os textos Constitucionais passaram a abordar a questão. Em se tratando da CF/88, destaca-se que a EC n. 59 sinalizou a necessidade de elaborar um Plano Nacional de Educação com duração plurianual

Após a CF/88, diversos instrumentos legais foram consolidados, a exemplo da LDBEN n. 9.394/96, que determinou no art. 87 que a União, no prazo de um ano, precisaria encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes (BRASIL, 1996), em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia.

Em 2001, após muitos embates sobre dois planos nacionais de educação, um da sociedade civil e outro do poder executivo, nasce a Lei nº 10.172/2001, que

estabeleceu o PNE com vigência para o decênio (2001-2010), traçando novos rumos para as políticas e ações governamentais, fixando objetivos e metas para a chamada “Década da Educação”. A legislação supracitada, em seu art. 2º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem elaborar, em conformidade com o PNE, seus planos decenais correspondentes. Surge então o PME, como política de Estado que, assim como os demais planos, materializa uma conquista histórica.

O Estado da Bahia, atendendo à prerrogativa legal, aprova a Lei nº 10.330/2006, referente ao Plano Estadual de Educação (PEE). O documento destaca a relevância de se articular de modo orgânico e operacional os planos de educação (nacional, estadual e municipal) com os respectivos Planos Plurianuais (PPA), às Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e ao Plano de Ações Articuladas (PAR).

No processo de implementação das diretrizes, objetivos e metas do PNE, surge o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em conjunto com o *Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação*, instituído pelo Decreto nº 6.094 de 2007. O plano se estrutura em cinco eixos principais: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, alfabetização e diversidade definem como suas razões constitutivas a melhoria da qualidade da Educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais. A diretriz XXIII do referido Decreto versa sobre a elaboração do plano de educação e instalação do Conselho de Educação, quando inexistentes.

Além disso, a Conferência Nacional de Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação, assume um papel singular na elaboração do PNE. O processo de tramitação no legislativo brasileiro foi longo e contemplou várias etapas. Inicialmente o PNE foi denominado de Projeto de Lei (PL) nº 8. 035/2010. Após aprovação na Câmara de Deputados, foi cognominado de Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº103/2012 e por último, aprovado na Assembleia Legislativa e sancionado para vigência de 2014 a 2023, Lei nº 13.005/2014. A seguir, apresenta-se o cronograma com o período e o caminho percorrido pelo PNE entre Câmara de Deputados e no Senado.

Quadro 1 - Cronograma da tramitação do PNE na Câmara de Deputados e no Senado

| PERÍODO | TRAMITAÇÃO DO PNE NA CÂMARA DE DEPUTADOS E NO SENADO |
|------------|--|
| 20/12/2010 | Entrada na Câmara de Deputados PL nº 8.035/2010 |
| 22/03/2011 | Criação de Comissão Especial para análise do PL nº 8.035/2010 |
| 16/10/2012 | Aprovação da Redação Final do PL nº 8.035/2010 |
| 25/10/2012 | Entrada no Senado Federal e distribuição para Comissões – Comissão de Assunto Econômico (CAE), Comissão de Constituição Justiça e Cidadania (CCJ), Comissão de Educação Cultura e Esporte (CE) – PLC nº 103/2012 |
| 17/12/2013 | Aprovação da Redação final em Plenário, com emendas – PLC nº103/2012 |
| 02/01/2014 | Recebimento do PL Substitutivo do Senado na Câmara dos Deputados – PL nº 8.035/2010 |
| 28/05/2014 | Aprovação do PNE na Comissão Especial da Câmara dos Deputados |

| | |
|------------|---|
| 03/06/2014 | Aprovação do PNE na Câmara dos Deputados, apreciação em Plenário. |
| 25/06/2014 | Sanção Presidencial |

Fonte: Elaboração própria dos autores a partir de publicação da Sase/MEC/2014

Em relação aos fundamentos do PNE, Bordignon (2011), situa-o no contexto do projeto nacional de desenvolvimento com inclusão social, ou seja, faz parte de uma política nacional de construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. Nesse sentido, este plano

[...] estabelece patamares educacionais nacionais necessários à construção da sociedade preconizada, traduzidos no direito à educação com qualidade social, ações afirmativas e respeito a diversidade, garantidas por uma organização de sistema nacional, com o Conselho nacional como órgãos normativo e o Fórum Nacional como instâncias de mobilização e participação (BORDIGNON, 2011, p.62).

O PNE abrange uma visão de totalidade da educação, estabelecendo as articulações necessárias, entre níveis, etapas e modalidades e sistemas de ensino dos entes federados. Diante dessa natureza, se apresenta,

[...] como Plano de Estado, atendendo aos três fundamentos que assim o caracterizam: dimensão legal (objeto da lei federal), dimensão temporal (dimensão decenal) e dimensão social (elaborado como construção coletiva, como síntese de ampla participação social). (BORDIGNON, 2011, p. 63)

A proposição da política do PNE conforme corrobora Bordignon é que todos os estados e municípios construam os seus planos de educação em conformidade, consonância com o que foi estabelecido. Por isso surge como imperativo a elaboração dos planos para os entes que ainda não tem e a adequação para aqueles estados e municípios que tem plano aprovado, mas não condiz com a estrutura do novo PNE, Lei nº 13.005/2014.

É importante destacar que a adequação das metas e estratégias do Plano Municipal ao PNE não é tarefa simples, tendo em vista as peculiaridades e especificidades do município em relação às demandas da comunidade local e às condições do Poder Público em atendê-las. Portanto, sublinha-se que a elaboração de um instrumento desta natureza deve focar a efetividade de sua execução mediante acompanhamento e avaliação das ações, já que tem como finalidade precípua assegurar uma educação de qualidade a todos os seus munícipes.

De acordo com Monlevade (2013), o plano, para ser efetivamente um plano, precisa preencher pelo menos três requisitos: ser científico, participativo e sistêmico. Para ser científico ele deve estar baseado não somente em normas legais como principalmente num diagnóstico que abarque as dimensões históricas, geográficas e econômicas do município bem como num levantamento de demandas e de problemas que limitem os objetivos institucionais e os desejos da sociedade. É participativo no que corresponde à convocação da sociedade civil e política no

desenrolar do diagnóstico, na discussão dos problemas, na definição de objetivos e priorização das metas, nos mecanismos de avaliação. No que tange ao sistêmico, a educação deve ser pensada como processo social total no município, envolvendo todos os níveis, etapas e modalidades.

Não obstante, é valoroso destacar que apesar de todas as prerrogativas e do que está preconizado na legislação educacional, boa parte dos municípios baianos não possuem, plano municipal de educação. Um dos motivos, talvez, seja a ausência de *competência política no sentido da formação do sujeito capaz de história própria, marcada pela autonomia no contexto social.* (DEMO, 2002, p.31)

A seguir, apresenta-se o cenário atual (fevereiro/2015) dos municípios baianos, quanto à elaboração e adequação dos planos municipais de educação ao PNE, atendidos pelo Proam.

Quadro 2. Cenário atual em relação às etapas de trabalho propostas para a elaboração ou adequação dos Planos Municipais de Educação ao PNE no Estado da Bahia – fevereiro 2015

| Situação atual dos Municípios assistidos com relação às etapas de trabalho propostas para a elaboração ou adequação dos Planos de Educação | Número de Municípios |
|--|----------------------|
| Sem Informação | 03 |
| Sem Comissão Coordenadora Instituída | 151 |
| Com Comissão Coordenadora instituída | 181 |
| Com Diagnóstico concluído | 36 |
| Com Documento-Base elaborado | 18 |
| Com Consulta Pública realizada | 7 |
| Com Projeto de Lei elaborado | 2 |
| Com Projeto de Lei enviado ao Legislativo | 7 |
| Com Lei aprovada | 0 |
| Com Lei sancionada | 2 |

Fonte: SIMEC (Disponível em:

<<http://simec.mec.gov.br/sase/sase.php?modulo=principal/assessoramento&acao=A&aba=mapa>>
 . Acesso em: 19 fev.2015

Dos 417 municípios baianos, 329 (aproximadamente 80%) estão sendo atendidos pelo Proam no que se refere a elaboração e adequação de planos municipais de educação. Ressalta-se ainda que dos 130 municípios que estão com diagnóstico concluído, 75 estão passando pelo processo de avaliação do PME. É importante destacar que esses números podem oscilar constantemente, já que mesmo apresentando problemas, regularmente o município sai de uma situação e avança para outra.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação educacional destaca o PNE como instrumento privilegiado para o fortalecimento do regime de colaboração, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. Desta forma, a elaboração e implementação dos planos estaduais e municipais de educação deve materializar,

em âmbito regional e local, as metas nacionais do PNE, complementadas com as particularidades próprias de cada sistema de ensino. Esta tarefa exige entendimentos entre as diferentes esferas de governo por meio de diálogo permanente para a definição das responsabilidades de cada esfera.

A política educacional estabelecida no Brasil por meio do PNE deve convergir em política estadual e municipal através dos respectivos PEE e PME, articulando as metas estruturantes e estratégias do PNE. Para efetivação destas metas, torna-se prudente que cada município realize uma análise situacional, apresentando suas potencialidades e fragilidades com o intuito de traçar as diretrizes e estratégias no sentido de equacionar e também articular a conformidade das políticas.

Partindo disso, o município evidencia suas especificidades e particularidades no sentido de abalizar as prerrogativas elementares para alavancar os indicadores educacionais e conseqüentemente primar por educação de qualidade. No caso específico do Estado da Bahia o apoio do Proam, está se configurando em um divisor de águas no processo de construção do trabalho e também no fortalecimento das iniciativas de colaboração entre os entes federados.

Contudo, é importante ressaltar que os municípios podem enfrentar muitos gargalos e desafios para viabilizar o PME. Nem tudo que está posto no PNE é de fácil operacionalização no âmbito dos municípios. Entende-se do labor que é elaborar e executar uma política pública desta natureza, pois são muitas décadas tendo como premissa básica a concretização e efetivação de planos nas esferas federal, estadual e municipal como instrumento norteador da política educacional.

Conforme mapeamento da situação atual (fevereiro de 2015) dos municípios quanto à elaboração e adequação dos planos municipais de educação, o Estado da Bahia ainda tem um longo caminho para a concretização desta política.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 34, n. 124, p. 787-802, jul./set. 2013.

BAHIA. **Lei 10.330**, de 15 de setembro de 2006. Disponível em: <www.educacao.ba.gov.br/.../plano-estadual-de-educacao-item-5.pdf> Acesso em: 29 abr. 2014.

BORDIGNON. Genuíno. 2011. **O planejamento educacional no Brasil**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>: Acesso em: 29 jan. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 29 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 26 dez. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 29 dez. 2014.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>> Acesso em: 29 dez. 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 29 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 23 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 15 jan. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26%2F06%2F2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Alinhando os Planos de Educação**. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_alinhando_planos_educacao.pdf> Acesso em: 19 fev.2015

BRASIL. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em: 19 fev. 2015

BRASIL. **Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em: 19 fev. 2015

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss the collaboration regime as a guiding principle of decennial education plans and to map the scenario of Bahian municipalities in the elaboration and adaptation of municipal education plans. The Municipal Education Support Program of the Bahia State Department of Education, as an advisory body for the elaboration of municipal education plans, was the locus

of the research. The results show that it will be necessary to combine efforts among the federated entities in order to make feasible the collaboration regime established in educational legislation. Thus, much still needs to be done for all municipalities in Bahia to consolidate the Municipal Education Plan in line with the National Education Plan - Law 13.005/ 2014.

KEYWORDS: Collaboration Regime; National Education Plan; Municipal Plan of Education.

CAPÍTULO XIII

PROFISSÃO PROFESSOR: UMA ESCOLHA FEITA A PARTIR DA VIVÊNCIA NO PIBID

**Cláudia Alves da Silva
Antônia Sueli da Silva Gomes Temóteo**

PROFISSÃO PROFESSOR: UMA ESCOLHA FEITA A PARTIR DA VIVÊNCIA NO PIBID

Cláudia Alves da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Antônia Sueli da Silva Gomes Temóteo

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO: Escolher qual profissão seguir ainda representa para muito jovens um momento complicado. Há quem opte por determinado curso superior, a exemplo do curso de Direito e Medicina, que disparam nas primeiras opções, devido oferecer uma carreira onde o cursista vislumbra status e altos salários. As licenciaturas, diferentemente destes citados, não conferem nem *status* nem remuneração elevada e por isso são relegadas à última opção. Por serem cursos de extrema necessidade, haja vista serem esses profissionais os responsáveis por formarem todos os demais, e ainda pelo fato de ser a Educação um dos pilares de representatividade de um bom governo e ou de uma nação respeitada pelos outros países, o governo vem buscando alternativas para tornar os cursos de licenciatura cada vez mais atrativos. Uma das maneiras encontradas para que esse quadro seja revertido, é a criação de alguns programas, dentre os quais o PIBID, que vem despontando, segundo pesquisas, como um contribuinte significativo para que essas mudanças ocorram. Desta feita, este trabalho que é parte de uma pesquisa feita para um trabalho de conclusão de curso, busca discutir sobre as contribuições do referido programa para a formação docente e o incentivo pela opção de carreira. Os resultados encontrados estão respaldados por Gatti et al (2010); Tardif (2007); entre outros, e mostram o PIBID como coadjuvante na constituição da formação docente, bem como na escolha do magistério como profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Profissão docente; Formação; PIBID

1. INTRODUÇÃO

Vive-se hoje em todo o mundo mudanças significativas nos âmbitos social, cultural e econômico. No Brasil, a economia tem sofrido grandes avanços que, por conseguinte, refletiu de forma negativa na educação, como mostra a pesquisa encomendada à consultoria britânica Economist Intelligence Unit (EIU), pela Pearson, no ano de 2012, onde mostra o país em penúltimo lugar no ranking global de educação, ressaltando que esta comparou dados de 40 países.

Embora a pesquisa ainda mostre o Brasil numa colocação tão baixa, é notória a luta do governo federal no sentido de melhorar tal situação. O Ministério da Educação – MEC, por exemplo, vem estudando e criando propostas e programas que visam minimizar essa situação, destinando recursos a alunos e professores.

Contudo, apesar dos esforços no sentido de implantar programas e políticas públicas voltadas à Educação, bem como da disponibilização de recursos financeiros no intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira, ainda assim, o país vem

enfrentando sérios problemas, quanto ao seu sistema educacional, no que se refere ao contingente insuficiente de profissionais docentes bem preparados para atenderem a demanda atual. Ratier e Salla (2010), num estudo recente encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC) e publicado revista Nova Escola, versão eletrônica, aponta que a procura pelos cursos de Pedagogia e outras Licenciaturas, como primeira opção para ingressar na universidade, é muito baixa.

Um gráfico mostrado na revista aponta que a procura por esses cursos corresponde somente a 2% do interesse dos jovens. A grande demanda é mesmo pelos cursos que estão desvinculados da carreira docente que, em números, representam 83% dos alunos do ensino médio das redes pública e privada. O impacto dos 98% de jovens que não escolhem a docência como carreira a ser seguida, aqui no Brasil, é sentido através do grande número de vagas ociosas nas escolas, por motivo de não haver professores qualificados para lecionarem. Esse fato foi constatado por Gatti *et all* (2010), ao afirmar que é preocupante a falta de professores bem formados nos diferentes níveis de ensino, sendo que a escassez maior desses profissionais está concentrada em áreas disciplinares dos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio.

Frente a esses dados, fez-se então necessário a tomada de medidas urgentes, por parte do governo, para reverter essa situação e transformar a docência de novo numa carreira atrativa. Para tanto, não seria o suficiente atender somente aos professores já em exercício através de melhorias na formação, ou de algum aumento nos salários e/ou gratificações equivalentes, mas se fazia então de extrema importância atender de imediato àqueles que optaram pela docência logo no início de sua formação, para que estes mesmo depois de concluir a graduação em licenciaturas, não abandonassem a carreira, tendo em vista ser esse outro ponto crucial na escassez de bons professores nas Escolas Públicas.

Pensando nisso, e tendo em vista que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) já vinha desenvolvendo programas no cenário educacional em nível de Mestrado e Doutorado, o Governo Federal resolveu firmar parceria com esse órgão para que também fossem atendidos os professores em formação inicial, ou seja, alunos de graduação. Desta feita, a CAPES lançou vários programas importantes, dentre os quais merece destaque o PRODOCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sendo este último o foco das pesquisas deste trabalho.

Lançado em 2006 e assumido pela CAPES em 2008, o PRODOCÊNCIA tem como objetivo estimular e fomentar projetos pedagógicos que contribuam para elevar a qualidade da formação dos futuros docentes e que, em contrapartida, integrem educação superior e educação básica.

Já o PIBID, lançado pela CAPES no ano de 2009, tem como objetivo maior oferecer incentivo a estudantes de graduação, em cursos de licenciatura para que sigam a carreira docente. Desta feita, o presente trabalho se encaminha para responder a seguinte questão: As ações propostas pelo PIBID são capazes de fazer

os bolsistas mudarem de posição e optar pela carreira docente? Visando responder a tal questionamento, foram desenvolvidas entrevistas junto a bolsistas do programa, dos quais merecem destaque neste trabalho, alguns dos resultados encontrados.

Num primeiro momento discutimos sobre objetivos e as ações desenvolvidas no PIBID e noutro ponto apresentamos as falas dos entrevistados sobre as mudanças conseguidas ao longo do programa. Entendo que a discussão aqui proposta é de fato pertinente, por comprovar que o PIBID gera mudanças e impactos na formação dos seus bolsistas. Segue-se o texto, apresentando as discussões.

O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE: OBJETIVOS E PERSPECTIVAS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID foi lançado pela CAPES no ano de 2007, alicerçado em princípios e frentes de atuação como:

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão; (BRASIL 2009-2011).

A priori, surgiu para atender apenas a áreas específicas como Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino Médio, tendo em vista a significativa carência de professores para lecionarem nessas disciplinas. Pouco tempo depois, no ano de 2009, com a implantação de novas políticas públicas para valorização do Magistério e a crescente demanda, aliados aos bons resultados já alcançados pelo programa, o PIBID foi expandido, passando a atender não apenas áreas específicas, mas toda a Educação Básica.

Visando alcançar resultados positivos no que se refere à melhoria da qualidade da educação básica, bem como, em contra partida, aperfeiçoar a formação docente em nível superior, o PIBID traçou como objetivos fundamentais a serem contemplados:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de

caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; (BRASIL 2009-2011).

Na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como relata Brasil (2009), o PIBID foi implantado no ano de 2009 com o intuito de “fortalecer a formação inicial dos estudantes da UERN para a docência através de práticas acadêmicas inovadoras” e “com o propósito de construir e socializar saberes, experiências e reflexões favoráveis ao redirecionamento de estratégias de ensino aprendizagem”.

Em primeira edição, o PIBID/UERN teve subprojetos aprovados para 03 Campi atendendo 06 cursos diferentes, todos voltados para o ensino médio. No total, participaram desta etapa cento e vinte e cinco (125) bolsistas, sendo cento e quatro (104) graduandos, seis (06) coordenadores de área, quatorze (14) supervisores e um (01) coordenador institucional.

Com ações voltadas para 05 escolas públicas estaduais e com uma duração de dois anos, as atividades desta edição (Edição 02/2009), tiveram início em março de 2010 com a divulgação do PIBID/UERN nas escolas e se estenderam até março de 2012, quando foram encerradas.

De acordo com afirmativas de Brasil (2011a, p.1-2) os resultados desta edição começaram a aparecer com apenas 10 meses de funcionamento do programa. Dentre os resultados apresentados pela autora estão:

Elevação no rendimento acadêmico dos alunos de iniciação à docência; suas auto-estimas por terem conquistado aprovação para serem bolsistas do PIBID, suas motivações nas disciplinas para desenvolverem as atividades propostas; seus crescentes graus de autonomia, criatividade e compromisso com o exercício da profissão; seus interesses na participação de eventos científicos, dentre outros.

E foram esses resultados que levaram a UERN a participar da 2ª edição do programa. Desta feita, na nova edição PIBID/UERN-2011 além de continuar o atendimento ao ensino médio, houve a expansão para os anos iniciais do ensino fundamental. Na ocasião foram contemplados subprojetos para cinco (05) cursos em três (03) Campi, atendendo a mais quatro (04) escolas públicas, envolvendo setenta e cinco (75) bolsistas de iniciação à docência, cinco (05) coordenadores de área, quatorze (14) supervisores, um (01) coordenador de área de gestão de processos e um (01) coordenador institucional. A novidade da edição 2011 do PIBID, foi o ingresso do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu, *locus* de nossa pesquisa.

Localizado na cidade de Patu-RN, o Campus Avançado de Patu, que na época ainda atendia pelo nome de Campus Avançado Prof. João Ismar de Moura, antigo CAJIM e atual CAP, foi escolhido, segundo Brasil (2011b), pelo fato de o Campus estar localizado “no Sertão potiguar” e por ser Patu uma cidade de destaque no

Estado, pelo “baixo nível de desenvolvimento econômico e educacional”.

No CAP, o PIBID teve início no mês de agosto de 2011 e suas atividades estendidas até junho de 2013. Na primeira edição, nessa IES, o subprojeto Pedagogia CAP/UERN apresentou uma equipe formada por quinze (15) graduandos, três (03) professores supervisores e uma (01) coordenadora de área, com atuação/ na Escola Estadual João Godeiro, parceira do programa.

Estando o PIBID em ação, através do desenvolvimento de atividades contínuas dos bolsistas, surgiu a inquietação de descobrir se de fato o referido programa estava provocando impactos significativos no que se referia ao cumprimento dos objetivos expostos anteriormente, entre eles o que tratava sobre o incentivo à formação para a docência na educação básica e ainda a valorização do magistério. São, portanto, sobre esses resultados que o próximo tópico discorre, trazendo para discussão as falas de bolsistas do curso de Pedagogia da IES acima citada.

ANALISANDO AS ESCOLHA DOS SUJEITOS NO ÂMBITO DO PROCESSO FORMATIVO: O PIBID MUDANDO CONCEITOS

De acordo com as pesquisas feitas por Gatti *et all* (2010), entre as profissões mais requisitadas estão: medicina, direito, engenharia e administração. Como se pode perceber, são aquelas que representam maior renda, ou seja, as que têm os mais altos salários. Em contrapartida, áreas como a educação fica em último plano e, com isso, a crise se instala no campo educacional, fazendo com que cada vez menos jovens optem pela docência por escolha, mas, por falta de opção. Além da pouca procura, os cursos de licenciatura sofrem também com o abandono da graduação antes mesmo de ser concluída. Dentre os que chegam ao final do curso, há ainda aqueles que não querem seguir a carreira docente.

Preocupado com esses *déficits* (pouca procura pelas licenciaturas, abandono dos cursos, não opção pela docência), visando oferecer uma educação de qualidade, e tendo em vista que o futuro do país depende dos profissionais da educação, o governo federal vem lançando programas e propostas em parcerias com órgãos interessados em questões relacionadas à formação dos professores para atuarem nas instituições públicas de ensino no país. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência é um desses programas.

O PIBID busca, em linhas gerais, incentivar e valorizar o magistério bem como aprimorar o processo de formação de docentes para a educação básica. Um desses incentivos é a oferta de bolsas para que os alunos das licenciaturas possam exercer atividades pedagógicas nas escolas públicas, chamadas de escolas parceiras do programa. Assim, conhecendo melhor o futuro local de trabalho, bem como as incumbências de um bom profissional do ensino, o PIBID busca conduzir seus bolsistas a conscientizarem-se de seguir a carreira docente e optarem pelo ofício de professor.

Como já expúnhamos neste trabalho, a escolha por uma profissão não é

tarefa fácil e os estudos mostram isso. Os jovens da atualidade preferem cursos que os preparem para uma profissão que tenha *status* e bom salário. Contudo, muitos ainda escolhem cursos pelos quais não desejavam seguir carreira e os motivos são diversos. Por exemplo, quando perguntamos aos entrevistados o que os levou a escolher o curso de Pedagogia na hora de prestar vestibular, eles responderam:

Sempre tive vontade de atuar na docência, porém queria na área de geografia, Pedagogia surgiu pela proximidade do curso (SUJEITO A).

Pela proximidade, por ser da área de humanas e por ser um curso da área da docência (SUJEITO B).

Porque eu gosto muito de criança e, além disso, porque é um meio fácil de arranjar emprego nessa área (SUJEITO C).

Sinceramente a falta de opção. Até quando eu passei, eu não queria, comecei o curso mesmo sem querer (SUJEITO D).

Dentre os cursos que tinha no CAP, o que mais me identifiquei foi o de Pedagogia e por também gostar de criança (SUJEITO E).

Porque antes eu acreditava que Pedagogia tinha tudo a ver com o curso que eu sempre tive vontade de fazer, que era Psicologia. Por terceiros, eu fiquei sabendo que em Pedagogia pagava uma disciplina chamada Psicologia, então através disso me interessei pelo curso, não pela questão da educação, da criança, mas pela Psicologia que sempre foi meu fraco (SUJEITO F).

Percebemos, ao analisar as respostas dadas pelos sujeitos, que escolher Pedagogia, em dois casos, se deu pela proximidade do curso, ou seja, pela posição geográfica, por estarem localizados mais próximos de suas residências e assim terem acesso mais fácil. Dois afirmaram que não era essa a profissão que tinham em mente e apenas um apresenta ter escolhido o curso por afinidade, o que reforça a afirmativa de Gatti *et al* (2010, p.140) quando aponta “que a docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pela juventude”, onde o curso de Pedagogia tem apenas “2%” de indicação como “primeira opção de ingresso na faculdade” (p.169).

Se olharmos nas entrelinhas, perceberemos que a maioria cursava Pedagogia, mas não tinha paixão pelo que faziam. Entre os entrevistados, ficou claro, no início da conversa, que a maioria não via na docência uma profissão a ser seguida. Contudo, essa história tomou rumo diferente após a chegada do PIBID ao Campus. No primeiro edital, foram tão poucas inscrições que não preencheu nem as vagas dispostas no mesmo. O programa foi implantado e aos poucos os resultados começaram a ser percebidos, o que chamou a atenção dos demais licenciandos, fazendo-os se interessar por participar do PIBID. Indagados sobre o que os motivou a ingressar no PIBID, os sujeitos responderam conforme os relatos a seguir:

Diante da teoria que eu vi na faculdade conciliar com a prática e o PIBID proporcionou a proximidade de vivenciar na prática e 2 anos da para adquirir uma ampla experiência (SUJEITO A).

Desde que eu fiz as PPPs, eu observei que precisava que se tivesse um momento na escola onde a gente tivesse um suporte pedagógico que viesse da universidade para nos ajudar a construir saberes e a identidade profissional na área da docência já que víamos a docência como algo complicado, profundo, que parte do ponto de algo como profissão. Se não

for feito de qualquer forma, é algo muito complexo o trabalho de docente e a gente sente essa necessidade de ter essa relação universidade-escola. Desde então a gente ficou esperando essa oportunidade e quando o PIBID abriu a primeira seleção eu não pude me inscrever porque era uma época muito conturbada do estágio, estávamos sendo muito cobrados e eu não via como administrar a vinda da minha cidade para Patu, local onde o PIBID ia atuar. Só que aí eu fui vendo resultados que deram certo dos colegas que participavam, fui ouvindo as conversas deles, mesmo que informal, falando sobre as melhorias que eles vinham tendo na formação, dos congressos que participavam e dos artigos que publicavam. Então eu percebi que eles estavam tendo uma formação muito boa e então eu quis participar, foi quando abriu a segunda seleção e eu me inscrevi. Outro motivo foi querer ter alguma experiência, não uma resposta certa, uma receita pronta do que fazer em sala de aula, mas ter uma experiência que servisse para eu iniciar minha profissão como professora que eu não tinha até então e que o estágio não foi suficiente para isso (SUJEITO B). Foi a prática porque a gente tem muita teoria no curso e pouca prática ainda. O PIBID me proporcionou relacionar a teoria com a prática (SUJEITO C).

Por incentivo de uma professora, porque ela disse que iria ser muito bom para minha formação. Eu não queria muito, por conta que as pessoas diziam que a bolsa não seria paga direito, e como eu tinha um trabalho não queria arriscar, mesmo assim arrisquei (SUJEITO D).

Eu tinha muita vontade de participar das monitorias, porém eu não tinha coragem de me inscrever, então surgiu o PIBID e através do incentivo de uma colega resolvi me inscrever (SUJEITO E).

Inicialmente a oportunidade de vivenciar uma experiência a mais da sala. Devido eu já dar aulas e devido eu sempre ter dificuldades com os alunos então vi no PIBID um laboratório onde eu ia desenvolver mais a docência, melhorar as dúvidas que eu tinha. Eu imaginei que seria um laboratório porque eu estaria na sala de aula no dia-dia, na prática (SUJEITO F).

Mediante estes dados, percebemos que os entrevistados buscavam vivenciar no PIBID uma espécie de laboratório, onde teoria e prática estivessem interligadas e acontecessem de forma indissociável, oferecendo, assim, apoio uma a outra. Os bolsistas também buscavam, através da participação no PIBID, adquirir uma experiência que a graduação não propiciava, pois os cursos para formação de professores são permeados “pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional”, como afirma Tardif (2007, p. 23).

Dessa forma, e através das muitas atividades realizadas, o PIBID passou a ter uma grande relevância na construção da formação do ser professor, mostrando também os caminhos para que eles escolhessem a docência como profissão. Perguntamos, então, aos sujeitos sobre a relevância do PIBID para a sua formação, e como resposta obtivemos as seguintes afirmativas:

Tem uma relevância de ter contribuído bastante na teoria para prática. Tem proporcionado ver a sala de aula como é, o comportamento dos meninos, a participação dos pais (SUJEITO A).

Ele tem a relevância de ter uma vantagem em cima de tudo o que eu possa viver no futuro. A questão de eu não ter aquela responsabilidade na sala de aula, me propõe ter mais tempo para investigar, pesquisar, estudar mais. Eu me considero outra pessoa depois do PIBID, pois hoje eu consigo me aproximar mais do que é o ser professor, porque antes de entrar no PIBID eu via a universidade como um ensino médio, pois eu estudava só

para fazer as provas. Hoje eu consigo ver o professor dando aula e começo a pensar em aproveitar aquelas atividades com meus alunos, vejo o que pode e o que não pode ser utilizado e o que serve e o que não serve para mim como prática, hoje eu me sinto mais próxima da realidade, da profissionalidade, da identidade de professor. Antes eu via a docência distante de mim, eu só estudava para fazer as provas e discutir os textos, era algo não real (SUJEITO B).

Tem minha base, minha construção, o meu ser professora foi ele que proporcionou. Sou pibidiana e no PIBID eu me vi como professora e consegui ser professora (SUJEITO C).

Total relevância, porque se não fosse o PIBID eu não teria me descoberto professora, eu não tinha criado os laços com a profissão que eu quero, com o ofício que eu quero (SUJEITO D).

Contribuiu de forma significativa, pois modificou minha visão do ser professor. Hoje eu me sinto mais preparada como professora e para atuar como professora (SUJEITO B).

O PIBID é de grande relevância para mim. Eu não pensava em ser professor, a sala de aula era o último espaço que eu imaginava estar. Agora, depois do PIBID, eu me imagino sim um professor (SUJEITO F).

Com base nessas respostas, pode-se afirmar que o papel do PIBID na formação profissional desses bolsistas foi o de transformação de paradigmas, de pontos de vista e até mesmo de opção das escolhas. Percebemos também que os entrevistados mudaram suas posturas diante do se tornar professor, ou seja, começaram a reconstruir suas identidades através da vivência de um “processo complexo durante o qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” e “nesse tempo, se refazem identidades, se acomodam inovações, se assimilam mudanças”, como afirma Ribas (2005, p.183).

Percebemos também, através das respostas dadas pelos entrevistados, que o PIBID, como um programa voltado para a iniciação à docência, conseguiu contribuir de forma significativa para a construção da identidade profissional desses sujeitos, o que remete ao que afirma Romanowski (2007), quando trata do primeiro passo para a profissionalização docente. Essas contribuições foram descritas pelos entrevistados como significativas e importantes. O sujeito A disse que foi “por ter me proporcionado vivenciar na prática o que eu aprendi na teoria [...] estou refletindo sobre essa prática e lembrando sempre da teoria que a pessoa aprende e põe na prática”.

Ao perguntar sobre que contribuições o PIBID trouxe para a construção da identidade, o sujeito B disse que:

Então, o PIBID contribuiu no sentido de me ajudar a fortalecer a minha profissão, a minha base, a minha formação, de me dar exemplos de como é o trabalho docente, de como ele deve se relacionar com toda a comunidade escolar, pais, professores, alunos, funcionários da escola, fora da sala de aula, porque a gente consegue obter informações de como é a vida deles, como eles trabalham, o que eles fazem além da escola, então a gente consegue ver bons exemplos que com certeza ficarão marcados na nossa formação.

Contudo, uma das respostas que mais expressa o impacto gerado pelo programa na opção de escolha do ser professor, foi esta expressada pelo sujeito C

quando ele afirma que:

Até eu entrar no PIBID eu não me via como docente, eu estava ali para ser simplesmente uma pedagoga e a partir do momento que comecei a ver aquela situação, vi tantas coisas que eu parei e pensei: é isso que eu quero? E é exatamente isso que eu quero, é essa linha que eu quero, porque a partir do PIBID eu comecei a me apaixonar pela profissão. Eu acredito que muitas pessoas aqui não têm amor a profissão, não a valorizam. Então o PIBID me proporcionou me apaixonar pela profissão, por ser uma professora e é isso que quero ser até o final de minha vida, uma professora.

Para os demais entrevistados, o PIBID também foi responsável por quebrar visões as vezes distorcidas que eles tinham da docência, visões estas muitas vezes criadas a partir dos relatos frustrantes de outros licenciandos, ou até mesmo a partir de vivências que não foram bem sucedidas no período de estágio.

O PIBID contribuiu para fortalecer o laço com a docência, como eu entrei meio em dúvida com relação ao curso, mas com a prática que foi constante, fui construindo os laços, fui criando vontade de me desenvolver enquanto professor, me imaginando como resolver as situações que ocorrem na sala de aula. Depois do PIBID eu me vejo docente, me vejo colocando em prática tudo o que aprendi (SUJEITO D).

O PIBID é um programa muito importante porque ele me proporcionou um contato mais direto com a escola. Por mais que eu tenha passado pelos estágios, se não fosse o PIBID eu não iria conhecer como funciona uma escola, como são elaborados os seus documentos internos como o PPP da escola, entre outros (SUJEITO E).

O PIBID me ajudou a ser um pesquisador da minha prática. Ele me fez perceber que eu posso pesquisar sobre aquelas inquietações, sobre aquela realidade que eu vivenciava na docência. Hoje eu sei a quem recorrer e a quem perguntar, do que eu preciso no meu dia-dia para resolver essas situações. Também me proporcionou conhecer e saber como funciona a gestão da escola, como o gestor deve agir diante das situações surgidas no espaço escolar. Permitiu-me também ter contato com a supervisão e a coordenação escolar e entender como se dava essa sistemática (SUJEITO F).

E assim os entrevistados concluíram suas falas com discursos que se aproximam do que diz Pereira (2001 apud RIBAS 2005, p.182) quando relata que a questão não é descobrir “quem sou eu ou o que é ser professor”, mas sim o “como me tornei o que estou sendo e como é ser professor”, pois é exatamente isso que relatam os sujeitos dessa pesquisa mediante o questionamento feito anteriormente, pois eles remetem ao consenso de que “vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo”, já que a maioria aponta que se descobriram docentes graças à participação no PIBID.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão docente de fato ainda está longe de ser a profissão dos sonhos de qualquer jovem que almeje seguir carreira em algo que lhe dê *status* e bom

salário. Contudo, aos poucos esse quadro pode ser minimizado e a opção pela docência pode ser a escolha de um número significativo e desejável de alunos concluintes do Ensino Médio.

A certeza que eles tinham de não querer seguir a profissão de professor, era basicamente por perceber a insatisfação contida nos diálogos dos seus próprios professores ou até de familiares próximos. Muitos que se arriscavam a cursar uma licenciatura, ao chegarem à academia, sempre se deparavam com relatos de alunos veteranos expondo a insatisfação pela carreira escolhida. Muitos expressam a grande frustração de entrar numa sala de aula pela primeira vez, e tudo isso vai cada vez mais afastando o aluno novato de querer realmente seguir por esse caminho.

Dessa forma, alguns desses relatos de frustração puderam ser percebidos nas falas dos sujeitos, mas que, graças a experiência vivenciada no PIBID, puderam então perceber a docência com outros olhos e a profissão de professor como uma profissão que ainda tem seu valor e que pode ser uma profissão capaz de despertar paixão e zelo. Tanta mudança pode ser comprovada quando comparamos as falas dos entrevistados antes e depois de ingressarem no PIBID; reafirmando, portanto, o entendimento de que esse programa trouxe contribuições decisivas para a formação docente bem como para o incentivo em escolher esta carreira.

Mediante as respostas concedidas em entrevistas percebemos que o PIBID conseguiu empreender nos seus bolsistas, uma visão real da docência, do que é ser professor. Além do mais, as experiências proporcionadas pelo PIBID têm garantido aos bolsistas uma visão ampla sobre seu *locus* de atuação e sobre as situações enfrentadas no dia-dia das salas de aula.

Resultados como os que encontramos sobre as contribuições do PIBID na formação dos seus bolsistas, já estão também expostos nos relatórios da Diretoria de Educação Básica, entre os quais, o documento aponta o programa como sendo responsável por possibilitar aos graduandos uma formação vivenciada no contexto da escola de educação básica, a qual lhes permite não só melhores índices de rendimento acadêmico, como também a compreensão do contexto escolar como espaço de autonomia. Outro aspecto a destacar é o reconhecimento, por parte do estudante, da importância da socialização de experiências, através da participação em eventos acadêmico-científicos.

No CAP, pode-se afirmar que o PIBID conseguiu lograr êxito em todos esses requisitos acima descritos, contudo, o mais forte e mais significativo foi trazer cinco jovens para o exercício da docência fato que, antes do ingresso no programa, era tido como duvidoso e quase improvável, e consagrá-los mais preparados para o exercício da profissão, como relatou o 6º sujeito entrevistado.

Conscientes de que o PIBID pode ser considerado um programa capaz de mudar paradigmas e de influenciar nas escolhas futuras de seus bolsistas, cabe-nos apenas o sentimento de que cada vez mais IES possam aderir a esse projeto, fazendo com que seus licenciandos tenham acesso a essas experiências formativas tão significativas e impactantes para sua formação profissional e para o aprimoramento de sua futura profissão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. **Projeto Institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**. EDITAL Nº 02/2009 – CAPES. Coord. Anadja Marilda Gomes Braz.

BRASIL. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. **Subprojeto Pedagogia/CAJIM/UERN**. Executável na Escola Estadual João Godeiro, Patu-RN. Conforme Edital nº 001/2011 – CAPES. Coord. Antonia Sueli da Silva Gomes Temóteo.

BRASIL. Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. **Projeto Institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**. Edital nº 001/2011/CAPES. Coord. Anadja Marilda Gomes Braz.

BRASIL. **Relatório de gestão**. Diretoria de Educação Básica Presencial-DEB.2009-2011.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. In: Fundação Victor Civita . *Estudos e pesquisas educacionais*. São Paulo: FVC, 2010, v. 1, n. 1. (Estudos realizados em 2007, 2008 e 2009).

RATIER, Rodrigo. e SALLA, Fernanda. **Ser professor: uma escolha de poucos**. Nova Escola, edição 229. Janeiro/Fevereiro-2010.

RIBAS, Mariná Holzmann (org.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba: Ibepe, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.

CAPÍTULO XIV

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O NOVO CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO

**Sara Rozinda Martins Moura Sá dos Passos
Jane Rangel Alves Barbosa**

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O NOVO CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO

Sara Rozinda Martins Moura Sá dos Passos

Fundação Cesgranrio

Belford Roxo/RJ.

Jane Rangel Alves Barbosa

Universidade Castelo Branco

Centro Universitário de Volta Redonda

Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro/RJ.

1. INTRODUÇÃO

A qualidade da educação escolar é um assunto que preocupa aos atores da educação desde o século XX, tendo sido questionada principalmente na década de 80, quando esse debate foi fortalecido. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) define no artigo 206, parágrafo VII, a garantia de padrão de qualidade, atribuindo à Educação a mais importante, universal e indispensável ação humana apta a assegurar a (re) constituição do processo civilizatório da humanidade. Porém, se faz imperativo para que se reconheça essa “qualidade” como princípio constitucional, a adoção de medidas necessárias para que haja uma implementação de prioridades de maneira que assegurem as políticas educacionais. Avanços efetivos no setor educacional têm sido obtidos, na última década. Mas ainda, persistem problemas relacionados com a baixa qualidade e com a improdutividade do sistema escolar brasileiro, que se expressam, principalmente, nas altas taxas de insucesso e de evasão escolares na educação básica, o que demonstra quão longe ainda está o país de propiciar às sucessivas gerações a escolaridade obrigatória.

Assim, o truísmo que orienta a prática pedagógica e sua reorientação para o aperfeiçoamento contínuo e o intercâmbio sistemático entre pares, além das condições de trabalho, carreira, salários compatíveis com o exercício do magistério, aponta para a questão da qualidade da escola pública, conduzindo à reflexão sistemática sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores, na medida em que a mesma constitui elemento mediador entre história social e pessoal, entre instituição escolar e sociedade, entre educação e trabalho.

Ao analisar o cenário econômico e político de mundialização, em termos de suas oportunidades e riscos à democratização e ao desenvolvimento humano sustentável, defendemos uma política social que tenha abrangência e relevância para o conjunto da sociedade. Portanto, esta política social precisa prestar atenção prioritária aos mais pobres e excluídos, em que a educação tem um papel central devido suas funções na formação da cidadania e na preparação para o trabalho.

Nesse contexto, toma-se a equidade social, no sentido de igualdade e justiça, como critério, para se destacar a importância de políticas educacionais que, contando com a alocação prioritária dos recursos públicos, atentem para a extensão e qualidade da aprendizagem, a melhoria das condições de oferta escolar, inclusive da formação docente para o complexo mundo do conhecimento e das comunicações e para a formação de valores democráticos, dos direitos humanos e da convivência.

Vale ressaltar que a reflexão sobre Educação, Trabalho e Cidadania insere-se no conjunto dos esforços que hoje se desenvolvem na América Latina, e no Brasil em particular, para construir uma “nova sociedade cidadã”, com novas formas de educação e trabalho, alicerçadas numa nova ética da convivência humana. Assim, esta investigação se inscreve no âmbito do debate recente acerca da formação do educador no país, considerando as orientações advindas da LDB96 (BRASIL, 1996), da Resolução CNE/ CEB nº 2, de 16 de junho de 1997 (BRASIL, 1997b) e da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012a), que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012b).

Nesse sentido, este estudo tem por objetivo focalizar a formação de professores para a Educação Profissional (EP), diante dos problemas e desafios que decorrem, tanto do sistema educacional brasileiro como das novas exigências do mundo do trabalho na sociedade contemporânea. Um estudo que se justifica pela necessidade da produção de conhecimento sobre a formação de docentes para esta modalidade de ensino, que em 2016, atingiu a 1.097.473 matrículas na rede pública e 761.531 matrículas na rede particular, totalizando, 1,9 milhão de matrículas (BRASIL, 2016). Uma modalidade que se revela como elemento estratégico para o desenvolvimento atual, para o exercício da cidadania e para a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho, e que não conta com a devida atenção por parte das agências formadoras.

Vale destacar que a busca por soluções de novas alternativas para equacionar a problemática da formação docente para a EP se articula com mudanças mais amplas no contexto de uma sociedade, caracterizada pela globalização econômica e pela difusão do conhecimento em rede. Nesse sentido, o papel da legislação no debate educacional brasileiro é outro aspecto a considerar na reflexão sobre o tema. Ao longo da história, a legislação tem exercido uma função de mobilizar soluções para crises advindas dos diferentes problemas enfrentados pelo sistema escolar. Entretanto, tem sido insuficiente para mudar a realidade. Não seria exagero afirmar que a questão do magistério constitui um dos principais desafios apresentados pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil.

2. O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO: MARCOS LEGAIS VIGENTES

Entende-se por Formação de Professores os processos em que formam sujeitos que têm a docência como campo de atuação profissional. Por esses processos, os futuros professores ou aqueles que já exercem a docência

(re)construem os saberes docentes. Esta formação envolve o compromisso das agências formadoras com o direito do domínio teórico-prático, por parte do aluno-professor, como sujeito histórico da produção científico-tecnológica e sociocultural na área da educação e dos conteúdos específicos com os quais irá trabalhar ou já trabalha. Tal definição se fundamenta em uma dada concepção de sociedade, cultural, arte, tecnologia, educação e docência.

Na Formação Inicial, os processos ocorrem em agências formadoras credenciadas, em cursos próprios e no nível de escolaridade exigido para se licenciar um professor, segundo o nível de escolaridade em que poderá atuar. Na Formação Continuada, os professores continuam se formando, em geral, na prática docente pela qual eles constroem e reconstruem seus saberes acadêmicos ou novos saberes relativos à docência no ensino médio e técnico.

A Formação de Professores, no Brasil, tem sua regulamentação definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, no seu Artigo 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, um curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Já a expressão ‘Educação Profissional’, foi introduzida pela LDB/96 como uma das modalidades de educação, conforme disposto no artigo 39, modificado pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), que diz: a educação profissional e tecnológica integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Ela abrange os cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional: Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação. Além disso, pela modificação da LDB/96, em sua Seção IV – Ensino Médio, que é a última etapa da Educação Básica, inclui-se a Seção IV – A – Da Educação Profissional Técnica de nível médio. Assim, fica claro que o nível médio da EP é considerado Educação Básica.

Segundo a legislação vigente, a Educação Profissional Técnica de nível médio pode ser desenvolvida de forma subsequente ao ensino médio da Educação Básica, ou com ele articulada. Nesse caso, a EP pode ocorrer na forma concomitante ou integrada. O curso integrado confere ao aluno a habilitação profissional técnica de nível médio ao tempo em que ele faz jus ao Certificado de Conclusão do Ensino Médio, constituindo-se como um curso único ofertado por uma mesma instituição de ensino. Nele, as disciplinas de formação geral são integradas às de formação especial.

Diante do exposto, a formação de professores para a EP pode se referir ao professor do nível médio ou do nível superior dessa modalidade de educação, ou aos instrutores, tutores e monitores que trabalham em cursos de qualificação profissional. Nesse último caso, em geral, os professores são recrutados entre os mais diversos profissionais que exercem a função docente em condições de trabalho

precarizado, não contam com formação específica para docência e esta não lhes é cobrada, vide Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004).

Quanto à formação de professores para a Educação Profissional Tecnológica, de nível superior, ou seja, para os cursos de Graduação e Pós-graduação, pela LDB/96, ela deve ser feita em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado. Já a formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve se pautar pelo Artigo 62 da LDB/96. Por ele, a formação de docentes para atuar no nível médio da Educação Básica será feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

A formação do professor para as disciplinas específicas do Ensino Técnico, no Brasil, sempre careceram de marcos regulatórios que se materializassem em processos educativos considerados não especiais, não emergenciais e com integralidade própria. Porém, essa formação tem sido conduzida de forma emergencial e especial, não se revestindo de regularidade e unidade, em relação às políticas de formação do professor para o Ensino Médio (OLIVEIRA, 2005).

O fato é que a implantação da LDB/96 deu origem a um emaranhado de pareceres, resoluções e decretos com vistas à regulamentação da EP, marcando avanços e recuos, em especial o Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997a) do governo Fernando Henrique Cardoso que desencadeou a reforma da EP. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 1997 (BRASIL, 1997b), complementou o referido decreto e destinou-se a suprir a falta de professores habilitados e, para tal, estabeleceu programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas da Educação Profissional de nível médio (referindo-se também à formação docente para o ensino fundamental e médio).

Os programas especiais de formação eram cursos destinados a quem já tivesse um curso superior. Cursos especiais de, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática com duração mínima de 300 horas, com a garantia de estreita e concomitante relação entre teoria e prática, “ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, vedada a oferta da parte prática exclusivamente ao final do programa” (Art. 4º § 1º). Cursos relacionados à habilitação pretendida, enfatizando a metodologia de ensino específica, concedendo certificado e registro profissional equivalente à licenciatura plena, podendo ser oferecido na modalidade a distância.

Tanto Machado (2008a, 2008b) como Oliveira (2010) ressaltam a organização curricular desses cursos especiais (núcleos contextual, estrutural e integrador) prevista na Resolução CNE/CEB nº 2/97, em que se observa uma estrutura organizada, com o objetivo de incentivar a integração de conhecimentos necessários à formação dos professores. No entanto, segundo Machado (2008b, p. 80-81), a Resolução CNE/CEB nº 2/97 relanceou os olhos para a EP e encontrou uma forma de incluir a formação de professores para esta modalidade, sem promover a discussão sobre a alternativa das licenciaturas e reduzindo a parte teórica ao mínimo de 240 horas. E mais, previa uma avaliação em cinco anos, cujo prazo extinguiu-se em 2002. Mesmo sendo um modelo aligeirado de formação

docente, era a única referência sobre a formação de professores para a Educação Profissional que existia naquela época.

Para Oliveira (2010, p. 474), a Resolução CNE/CEB nº 2/97 não conseguiu modificar as características de uma formação especial, emergencial e sem integridade própria. Ou seja, a docência na EP é um trabalho “marcado pela não exigência de formação de professores, ausência de ofertas dessa formação e por condições de trabalho precário”.

Assim, durante 10 anos – de 2002 a 2012 – o que se tinha era um programa especial de formação docente, conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/97, que não foi cumprido e vigorou até 2004, sendo revogado pelo Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), que possibilitou a entrada na EP de monitores, instrutores e tutores, dispensando-os de qualquer formação docente. Em 09 de maio 2012, é aprovado o Parecer CEB nº 11 de 2012 (BRASIL, 2012a) e, em 20 de setembro de 2012, através da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012b), regulamentaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da qual estão discriminados os seguintes artigos:

Art. 21 § 1º A prática na Educação Profissional compreende diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, visitas técnicas, simulações, observações e outras.

TÍTULO IV FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

(...)

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino

a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (BRASIL, 2012a. Grifos Nossos).

É importante destacar que, sob a responsabilidade das universidades, a formação de professores para a Educação Básica está marcada por forte acento no aspecto teórico, ficando o da prática bem menos acentuado, recebendo por isso muitas críticas. Como as agências formadoras vão operacionalizar a formação de professores para a EP? Entende-se que a formação pedagógica do docente deve articular-se com sua atuação profissional, de modo que os cursos de formação pedagógica precisam configurar-se como espaço/tempo de formação de qualidade, não abandonando as experiências que esse docente traz, além de reconhecer os saberes produzidos em sua intervenção profissional. Ou seja, essa formação deve ser vista como estratégia para a reflexão sobre a prática, e como possibilidade de qualificação do processo formativo (LIBERALESSO, 2010).

3. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES.

Quando se pensa em educação para o trabalho, muitas são as indagações: O que é importante em termos de saberes pedagógicos para a EP? Para qual sociedade se quer esta EP? E mais, para que tipo de inserção profissional deve-se preparar os alunos?

E muitos são os desafios para instrutores, tutores e monitores com formação técnica que atuam como professores assim como médicos veterinários, engenheiros, biólogos, químicos, administradores, arquitetos, e outros bacharéis que exercem a docência em diferentes cursos técnicos, sem ter formação para tal. Há também os docentes formados em geografia, história, matemática, língua portuguesa, inglês, entre outros, que foram formados para atuar nos Ensinos Fundamental e Médio, o que é bem diferente de atuar na formação profissional. Por esta razão, buscou-se nos estudos Acácia Kuenzer (UFPR), Lucília Machado (UNA), Maria Ciavatta (UERJ), Maria Rita Neto Sales Oliveira (CEFET/MG) e Suzana Burnier (UFMG), destacar as convergências e tensões presentes na formação de professores para a EP.

Kuenzer (2008) destaca que, na transição da hegemonia do paradigma taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho para os novos paradigmas, configura-se uma nova concepção de EP que, por consequência, traz novas demandas de formação de professores.

Nesse sentido, a organização do trabalho deixa de significar “fazeres”, e passa a significar “intervenção”, no entender de que Zarifian (2003). Assim, o trabalho passa a significar eventos e competência passa a ser a capacidade de resolver situações não previstas até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da vida. Esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa e à educação continuada.

O desenvolvimento de competências cognitivas complexas, segundo Kuenzer (1999), diz respeito a: análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. É importante destacar que não desaparece a relevância do conhecimento tácito em nome da supremacia do conhecimento científico, mas sim, se restabelece a dialética entre teoria e prática, passando a competência a assumir dimensão prática.

Procurando aprofundar o debate, Oliveira (2001) afirma que a formação do professor da área tecnológica implica no tratamento da concepção de competência no currículo dos cursos para os quais leciona, e isso envolve o entendimento de que competência é uma capacidade mobilizadora, frente a situações e tarefas específicas, não ligadas apenas aos processos de aprendizagem. Assim, toda competência é construída socialmente, não serve para caracterizar uma categoria profissional – este é o ponto chave. Em outras palavras, isto significa que “ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor” (KUENZER, 2008, p. 37).

Para Ciavatta (2006), a formação de professores tem uma tradição de estudos baseados no indivíduo, na pessoa do professor ou no profissional da educação. Esta autora busca explicitar a forma como ser humano existe e produz sua existência no mundo, ou seja, esse olhar em relação ao outro, na profissão de professor, em especial, na Educação Profissional e Tecnológica. Um olhar relacionado com o mundo e, principalmente, com os alunos. Vive-se cercado de objetos complexos (celulares, máquinas digitais, televisores, computadores, ipóds, web 2.0, etc), e os alunos estão chegando à escola sem livros, mas conhecendo as novas tecnologias que muitos dos professores desconhecem. Qual o papel dos professores diante de uma população em que predominam os analfabetos funcionais, os trabalhadores de baixa escolaridade, a ânsia de ter um título de educação superior a qualquer preço?

Precisa-se mudar o ângulo de visão e ter como ponto de partida o professor não apenas como ser humano individual, mas como um “ser social”, como um ser em relação, que produz seus meios de vida junto com os demais, que se beneficia do conhecimento secularmente acumulado pela humanidade. Essa mudança de visão obriga o professor a pensar sobre quem são seus alunos? Como eles aprendem ou não aprendem? Por que rejeitam o que lhes é ensinado? Qual é o contexto de vida dos alunos e de seus professores, das escolas e do sistema educacional onde esses profissionais atuam?

O tema de reflexão sobre a formação de professores para a EP nos obriga a reconhecer esse contexto, exigindo atenção à especificidade dessa formação. O fato de ser uma questão, que compreende a perspectiva histórica e os desafios

contemporâneos, fortalece a exigência de pensar o contexto em que essa formação se realiza.

Ciavatta (2006) afirma que devemos pensar nos desafios dessa educação que se refere ao mundo do trabalho e de suas contradições. São desafios que se expressam nos conteúdos, nas novas tecnologias e nas formas de tratar a realidade desses conteúdos, de conviver com as novas tecnologias e na forma de organizar e conduzir os processos de ensino e aprendizagem. Por isso, defende a proposta de formação integrada entre a educação geral e a formação específica.

Partindo do histórico da formação de professores para a EP, os estudos de Lucília Machado sinalizam a carência de pessoal docente qualificado para atender à expansão dessa modalidade. Destaca que as ofertas de formação de docentes para este campo são diversificadas, mas são muito reduzidas, mesmo sendo cursos presenciais e a distância, ou mesmo a formação em serviço. Porém, poucas são, entretanto, as iniciativas de cursos de licenciatura. Segundo Machado (2008a), para formar essa força de trabalho é preciso um perfil docente que seja capaz de desenvolver pedagogias do trabalho, em que os alunos, através da participação em projetos interdisciplinares, são conduzidos, progressivamente, na construção de sua autonomia. Portanto, a autora defende a necessidade de uma política definida para a formação de professores que atenda as tais necessidades, será certamente um grande passo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos.

Burnier; Gariglio (2014) abordam os problemas no que tange à precarização da formação docente para a EP, chamando a atenção sobre a inexistência de uma regulamentação clara, que assegure a formação continuada do professor no cotidiano escolar e reconhecem a ausência de pesquisas neste campo, tanto no campo teórico como no das práticas de sala de aula e das políticas educacionais. Esses autores retonam a ideia do trabalho coletivo e produtivo para o desenvolvimento das identidades docentes e de um currículo inovador e emancipador na EP, através da formação continuada permanente, com planejamento e avaliação coletiva e permanente, construindo propostas pedagógicas adequadas a alunos e de professores, com suas potencialidades, sonhos e incompletudes. Ser professor na EP não é fácil, mais que ensinar a fazer é preciso:

(...) transitar entre duas diferentes profissões, articulando a formação e a prática em uma "área técnica", reconhecidamente constituída por saberes, com prática educativa, na maior parte das vezes, destituída de formação e que falta se estruturar ainda como profissão legalmente estabelecida ou mesmo socialmente reconhecida (BURNIER; GARIGLIO, 2014, p.80).

É fato é que os governos Lula (2003-2010) e Roussef (2011-2014) dobraram o número de matrículas na EP (1.441.051 de matrículas em 2013), sobretudo, na rede privada (BRASIL, 2012b), implantaram Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia por todo o Brasil e criaram uma série de programas e ações afirmativas (Programa Brasil Profissionalizado, Pronatec, Proeja, Plano Nacional de Qualificação,

entre outros). Diante desse fenômeno, pode-se observar que não há docentes, adequadamente, preparados para atender a expansão de matrículas, como também, os docentes que estão atuando na EP não foram preparados para as novas exigências dessa modalidade de ensino (OLIVEIRA, 2000, 2010; MACHADO, 2008a, 2008b; MOURA, 2008).

A formação de professores para a EP ainda se faz mediante cursos esporádicos e aligeirados, e mesmo os docentes das disciplinas técnicas não possuem preparação pedagógica para o trabalho a ser realizado em sala de aula. Ou seja, a formação docente para esta modalidade ainda se apresenta à margem das discussões relativas à Educação, posto que não conta com a devida atenção por parte das universidades. Destaca-se a afirmativa de Urbanetz (2012), que considera a formação de professores para a EP uma “ilustre desconhecida”. Ilustre, diz ela, porque é um assunto abordado por autores reconhecidos no cenário nacional, tais como: Acácia Kuenzer, Luiz Antonio Cunha, Silvia Manfredi, Lucília Machado, Maria Rita Oliveira, Dante Henrique Moura, Gaudêncio Frigoto, Suzana Burnier, Marize Ramos, Maria Ciavatta, entre outros. E desconhecida, porque há poucos trabalhos entre teses e dissertações que investigam sobre a temática, evidenciando-se, assim, um vazio acadêmico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas no Brasil tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes, especificamente para EP. Além disso, duas grandes carências devem ser ressaltadas: a de pesquisa e a de pessoal docente qualificado, o que se constituiu em pontos críticos importantes e que estrangulam a expressão da Educação Profissional no país.

A formação dos docentes para a EP demanda atenção cuidadosa aos conteúdos pedagógicos e educacionais relacionados à sociologia dos saberes escolares e tecnológicos, à psicologia das aprendizagens, história da Educação Profissional e Tecnológica, sociologia dos currículos da Educação Profissional, filosofia da educação, educação tecnológica, avaliação, construção da identidade docente profissional, métodos de ensino para a Educação Profissional, organização escolar, políticas públicas em educação, políticas e gestão da Educação Profissional. Além disso, é fundamental proporcionar a maior proximidade possível do processo de ensino-aprendizagem com o contexto social e das relações do trabalho, garantindo ampla base científico-tecnológica e a articulação entre teoria e atividades práticas, mediante a oferta de estágio, não só na perspectiva do saber docente, mas também, na perspectiva do aprimoramento do saber técnico e tecnológico.

Face ao exposto, compreende-se que a resolução deste problema é condição fundamental à organização, planejamento e coordenação nacional de todos os esforços na tentativa de superação da estrutura fragmentada que ainda caracteriza a EP no país, requisito indispensável à sua institucionalidade. Mas, isso só será

possível, mediante o desenvolvimento de concepção consistente, além de uma política nacional ampla e contínua de formação profissional de docentes para esta modalidade de ensino.

Finalizando, é urgente a implantação de políticas que tornem a profissão docente mais atraente, melhorando as condições de trabalho, salários dignos e, principalmente, reconhecimento social. Espera-se que o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) cumpra suas metas, pois uma das suas tônicas é a valorização dos profissionais da educação, com a elevação do piso salarial do professor de forma a tornar a carreira docente capaz de atrair os bons profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto nº 2. 208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 34 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [**Diário Oficial da República Federativa do Brasil**], Brasília, DF, 18 abr. 1997a.

_____. Decreto nº 5. 154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. [**Diário Oficial da República Federativa do Brasil**], Brasília, DF, 26 jul. 2004.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [**Diário Oficial da República Federativa do Brasil**], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. [**Diário Oficial da República Federativa do Brasil**], Brasília, DF, 17 jul. 2008.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/ CEB nº 2, de 16 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. [**Diário Oficial da República Federativa do Brasil**], Brasília, DF, 16 jun. 1997b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de

Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. **[Diário Oficial da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 21 set. 2012a. Seção 1, p. 22.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 11, de 4 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. **[Diário Oficial da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 4 set. 2012b. Seção 1 p. 98.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF, 2012b. Power Point. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cec/seminarios-1/programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-emprego-pronatec/view>>. Acesso em: 8 set. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2017, p. 10. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 15 mai. 2017.

BURNIER, S.; GARIGLIO, J. A. A experiência Docente como Ponto de Partida para uma reflexão sobre a Formação de Professores para a Educação Profissional. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 74-99, maio/ago.2014.

CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o Ensino Superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade** Revista de Ciência da Educação, v.27, n. 96, p. 911- 934, 2006.

KUENZER, A. Educação Profissional: novas categorias para uma pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.25, n. 2, p. 19 - 29, 1999.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 3 - 11, mai/ago, 2002.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/MEC**. Brasília, SETEC, 2008, v.1, junho, 2008.

LIBRALESSO, R.C.B. Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e possibilidades. **Anais do II SEPNET**. Belo Horizonte: CEFET - MG, 2010.

MACHADO, L. R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>.

Acesso em: 02 fev. 2013

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, v. 8, p. 67-82, mar. 2008b. Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf>.

Acesso em: 02 fev. 2013.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2013.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE nº 03/98): diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação & Sociedade**. São Paulo, Ano 21, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

_____. A Formação do professor da área tecnológica à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais. In: III Encontro Iberoamericano de Dirigentes de Instituições de Ensino de Engenharia, 2001, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.pp.ufu.br/ASIBEL/trabalhos/716.pdf>> Acesso em 05 fev. 2015.

_____. Formação e Profissionalização dos Docentes do Nível Técnico. In: ARANHA, A. V.; CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (Orgs.). **Diálogos sobre o trabalho**: perspectivas multidisciplinares. Campinas: Papirus, 2005.

_____. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, Ângela Imaculada de Freitas (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: educação profissional e tecnológica. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 454-478. (Coleção Didática e Prática de Ensino; v. 3).

URBANETZ, S. T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

ZARIFIAN, P. **O Modelo de Competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. S. Paulo: SENAC, 2003.

CAPÍTULO XV

O ENSINO DE SURDOS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A ESTRUTURA E RECURSOS DE MUNICÍPIOS CEARENSES

**Germana Costa Paixão
José Nelson Arruda Filho**

O ENSINO DE SURDOS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A ESTRUTURA E RECURSOS DE MUNICÍPIOS CEARENSES

Germana Costa Paixão

Universidade Estadual do Ceará/Brasil, Curso de Ciências Biológicas a distância
Fortaleza-Ceará

José Nelson Arruda Filho

Universidade Estadual do Ceará/Brasil, Curso de Pedagogia

RESUMO: A Educação Especial é desafiadora no tocante à formação de docentes e a estrutura e recursos voltados para os alunos com necessidades educacionais especiais. Percebe-se que, mesmo com incentivos de políticas educacionais para este público existem deficiências diversas. Realizou-se estudo com 200 docentes do ensino fundamental de seis municípios no estado Ceará para identificar o conhecimento dos mesmos sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras bem como a estrutura e recursos voltados para o ensino de surdos em seus municípios. Detectou-se carência de conhecimento e formação dos profissionais em Libras, embora se identifiquem políticas de incentivo à formação para atuarem com esta demanda.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; Formação de professores; Educação especial.

1. INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil vem merecendo destaque crescente, visto tratar-se de modalidade de educação especial e, portanto, de relevante interesse no contexto das políticas educacionais (RAMOS; ZANILOLO, 2014).

Ingles et al (2014) afirmam que a preocupação com a formação docente e as reflexões e análises a respeito das políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva ainda gera incômodo, mesmo após o advento da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* lançada em 2008.

Nogueira e Fumes (2009) discutem que a educação da pessoa com deficiência está inserida no contexto histórico da educação brasileira, relatando que o século XVIII trouxe mudanças na ordem social e política, em especial em torno da construção do indivíduo, e foi neste cenário de preocupações com a instrução popular brasileira que a discussão sobre a educação da pessoa com deficiência começou a ser impulsionada.

Para Glat, Pletsch e Fontes (2007) a visão de educação inclusiva parece ter sido consolidada como uma educação de qualidade para todos, e não mais a educação voltada apenas para as crianças com necessidades educacionais especiais (NEE).

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014, na região Nordeste, 89% das crianças de quatro a 17 anos com alguma dificuldade permanente de ouvir frequentam a escola. Esse mesmo documento aponta o aumento significativo do

número de matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental Regular. Em 2012 houve 485.965 matriculados em classes comuns em detrimento de 124.129 matriculados em salas especiais e escolas especializadas (ANUÁRIO..., 2014).

Especificamente no estado do Ceará, este número totalizou 31.626 matrículas, com 88,5% de alunos com alguma NEE frequentando classes comuns, o que se configura como um avanço das políticas de inclusão e da valorização da integração da diversidade em salas de aulas regulares (ANUÁRIO..., 2014).

Porém na contramão do avanço das matrículas dos alunos com necessidades especiais em salas de ensino regular, estudos apontam a carência de conhecimento e a insegurança dos professores em lidar com esse aluno. Os resultados destes estudos indicam que essas questões podem contribuir para “inclusão excludente”, já que para que uma inclusão seja de fato efetiva a preparação e conhecimento do docente sobre as especificidades da comunicação com esses alunos são essenciais.

Visualizando-se a importância de conhecer a formação dos professores em Libras, bem como o que eles sabem sobre a estrutura física e recursos voltados para o ensino de surdos em seus municípios de atuação, fundamentou-se a relevância deste estudo.

Consideramos que, ao identificar estas demandas, podemos gerar dados que podem subsidiar a tomada de decisões dos gestores municipais e professores na busca de minimizar as lacunas entre as políticas educacionais e a efetivação das mesmas nas diversas realidades locais.

2. METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa com abordagem quantitativa, visto que, o objeto de estudo requer investigação objetiva dos dados, a fim de que se possa estabelecer um diagnóstico, embora não generalizável, da amostra estudada.

Classifica-se como pesquisa descritiva, que busca especificar as características, perfis e propriedades do fenômeno de estudo, neste caso, a formação em LIBRAS e o conhecimento de professores sobre os recursos e estrutura para o ensino de surdos em seu município de atuação (SAMPLERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Visando constituir uma perspectiva mais ampla e profunda deste fenômeno, ainda pouco abordado na literatura atual, desenvolveu-se esta pesquisa com professores da rede municipal de seis cidades do estado do Ceará.

A pesquisa foi realizada nos municípios da área de atuação dos polos de apoio presencial do curso de Ciências Biológicas na modalidade a distância da Universidade Estadual no Ceará, sendo estes: Beberibe, Cascavel, Maranguape, Guaramiranga, Aratuba e Capistrano, a seguir brevemente descritos.

O município de Beberibe localiza-se a 83,3 km da capital do Estado, com população estimada em 46.155 habitantes e taxa de escolarização no Ensino Fundamental em torno de 86,68% em 2010 e 8.358 alunos matriculados no ano de 2013 (CEARÁ, 2013; 2015).

O município de Cascavel dista 64,3 km da capital do Estado. Possui população estimada em 63.932 habitantes e taxa de escolarização no Ensino Fundamental em torno de 88,82% em 2010 e 9.380 alunos matriculados no ano de 2013 (CEARÁ, 2013; 2015).

O município de Maranguape pertence à região metropolitana da capital do estado, localizando-se a 30 km de Fortaleza e população estimada em 102.892 habitantes. Apresentou taxa de escolarização no Ensino Fundamental em torno de 81,01% em 2010 e 12.417 alunos matriculados no ano de 2013 (CEARÁ, 2013; 2015).

Já o município de Guaramiranga fica localizado a 143,1 km da capital do Estado e população estimada em 6.540 habitantes. Apresentou taxa de escolarização no Ensino Fundamental em torno de 95,57% em 2010 e 949 alunos matriculados no ano de 2013 (CEARÁ, 2013; 2015).

O município de Aratuba situa-se a 128 km da capital do Estado, com população estimada em 12.129 habitantes. Apresentou taxa de escolarização no Ensino Fundamental em torno de 91,97% em 2010 e 2.273 alunos matriculados no ano de 2013 (CEARÁ, 2013; 2015).

Por fim, o município de Capistrano fica a 110,5 km da capital do Estado e possui população estimada em 16.403 habitantes. Apresentou taxa de escolarização no Ensino Fundamental em torno de 87,22% em 2010 e 2.641 alunos matriculados no ano de 2013 (CEARÁ, 2013; 2015).

A motivação para a realização do estudo surgiu a partir da oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no currículo regular dos alunos do curso de Ciências Biológicas, modalidade a distância, ocorrida entre os meses de julho e setembro de 2014.

A inquietação dos discentes em conhecer como o ensino de LIBRAS se efetivava nas escolas dos seus municípios foi o elemento motivador da pesquisa, o que culminou com a elaboração de um instrumento de coleta de dados no formato de questionário a ser respondido por docentes da rede municipal de educação, que atuavam no ensino fundamental, os quais foram aplicados por 06 alunos do Curso de Ciências Biológicas EaD.

Para escolha do lócus de pesquisa, optou-se como critério o acesso aos gestores e professores. As escolas selecionadas para aplicação dos questionários são campos de estágios curriculares do curso, o que também se constituiu como fator facilitador à entrada dos pesquisadores em campo.

A escolha dos professores participantes se deu por amostragem por conveniência, processo não aleatório, baseado na facilidade de recrutamento, já que se busca um público-alvo específico, acessível através da escolha do local de realização da pesquisa (DAVIS; SCOTT, 2011).

Consistiu como critério de inclusão que o professor atuasse no Ensino Fundamental das escolas, independente do tempo e disciplina/área de atuação, e como critério de exclusão a recusa em participar do estudo.

Todos os aspectos éticos para realização de pesquisas com seres humanos foram respeitados, tendo os pesquisados sido orientados quanto ao sigilo dos dados

fornecidos, respeito à confidencialidade e garantia do uso de dados apenas para fins de pesquisa, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os questionários foram aplicados entre agosto e novembro de 2014, e os dados analisados em dezembro de 2014 e janeiro de 2015, por meio do *software Stata 10.0*, realizando-se análise quantitativa descritiva univariada com cálculo de frequência simples e relativa.

Visto que alguns questionamentos não foram respondidos pelos pesquisados, constituindo *missing*, apenas as respostas válidas foram contabilizadas para fins de análise descritiva, possibilitando analisar a realidade das respostas fornecidas.

Para melhor visualização dos resultados do estudo, os dados quantitativos são apresentados em gráficos e tabelas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do estudo 200 professores da rede municipal, dos quais 19 (9,5%) da cidade de Cascavel, 48 (24%) de Beberibe, 24 (12%) de Guaramiranga, 83 (41,5%) de Maranguape, 20 (10%) de Capistrano e seis (3%) de Aratuba, todos no estado do Ceará.

As características de formação e atuação dos docentes pesquisados são apresentadas na tabela 1.

Tabela 1. Caracterização de formação e atuação de docentes de ensino Fundamental sujeitos da pesquisa.

| Variável | n* | % |
|--|-----|------|
| Regime de Contratação | | |
| Efetivo | 103 | 51,8 |
| Temporário | 96 | 48,2 |
| Titulação | | |
| Graduando | 5 | 2,6 |
| Graduado | 73 | 37,4 |
| Especialista | 114 | 58,5 |
| Mestre | 2 | 1,0 |
| Doutor | 1 | 0,5 |
| Atuação em disciplinas de outra área para além da formação específica | 126 | 64,3 |

*As frequências simples não contabilizam o total de pesquisados, visto ausência de respostas em algumas variáveis.

Os docentes tinham em média 11,6 anos (com desvio padrão de $\pm 8,3$) de atuação docente, com mínimo de três meses e máximo de 33 anos, o que demonstra grande variabilidade de experiência de ensino na amostra estudada.

Um percentual significativo dos professores referiu ter formação apenas em

Pedagogia (31,3%), sendo esta a formação mais referida na amostra. Foram ainda mencionadas graduação em Letras (12,6%), História (10,1%), Matemática (6,6%) e Ciências Biológicas e Educação Física, cada uma com 5,6%.

É importante ressaltar que 9,1% dos professores relataram ter mais de uma graduação, o que demonstra a busca destes por formações específicas que venham possibilitar atuarem em disciplinas e áreas diferenciadas.

Quanto ao regime de trabalho, 103 (51,8%) eram professores efetivos, e 48,2%, regidos por contratos temporários, o que remete à vulnerabilidade quanto à vinculação destes profissionais, podendo esta refletir em deficiências de formação destes.

A maioria dos docentes relatou possuir pós-graduação *latu sensu*/especialização (58,5%) o que denota a busca de qualificação destes profissionais para atuação na docência, fator importante para melhoria da qualidade do ensino, independente do nível de atuação.

Chama a atenção o fato de que 126 professores (64,3%) afirmaram ter atuado em áreas diferentes da sua formação inicial, o que pode remeter, em alguns casos, carência de profissionais habilitados para atuação em áreas específicas, especialmente aquelas cujos cursos de licenciatura ainda formam um número reduzido de profissionais como Matemática, Física e Química.

Sampaio e Marin (2004) discutem a problemática da precarização da formação docente, apontando que os órgãos governamentais, diante da escassez de professores por áreas específicas, tomou decisões para enfrentar tal precariedade, de modo a suprir, sobretudo, as redes públicas de ensino através da contratação de pessoal sem habilitação por meio de medidas variadas de autorização para lecionar e medidas de certificação de pessoal por meio de certos tipos de exames que apontassem, pelo menos, o domínio dos conteúdos a serem ensinados por parte dos candidatos a docência.

Estas medidas refletem o caráter emergencial de alocação de recursos humanos para a educação, muitas vezes sem a devida preocupação sobre a qualidade de formação do profissional que atuará nas salas de aula.

Visto que o foco principal do estudo é o conhecimento do professor quanto à estrutura e recursos voltados ao ensino de surdos de seus municípios de atuação, os questionamos quanto a experiência e formação destes para a atuação nesta modalidade, sendo estes dados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Caracterização da experiência e formação de docentes de ensino Fundamental para atuação no Ensino Especial em municípios do estado do Ceará. 2014.

| Variável | n* | % |
|---|-----|------|
| Experiência no ensino especial | | |
| Sim | 52 | 26,4 |
| Não | 145 | 73,6 |
| Capacitação para atuar na modalidade | | |
| Sim | 59 | 30,7 |
| Não | 133 | 69,3 |

*As frequências simples não contabilizam o total de pesquisados, visto ausência de respostas em algumas variáveis.

Quando questionados sobre a experiência prévia no ensino especial, a maioria (73,6%) informou nunca ter atuado nesta modalidade, demonstrando preocupante índice de inexperiência destes profissionais nesta modalidade de ensino, cada vez mais necessária na realidade atual, considerando-se a importância de inclusão de alunos com necessidades especiais no contexto escolar.

Os que afirmaram possuir esta experiência tiveram, em média, um curto tempo de atuação, com média de 3,1 anos (com desvio padrão de $\pm 3,1$), mínimo de seis meses e máximo de 14 anos.

Outra questão relevante foi a ausência de formação específica dos profissionais para atuar nesta modalidade, tendo apenas 59 docentes (30,7%) afirmado ter experienciado alguma formação para esta atuação.

Estudo realizado por Terra e Gomes (2013) encontrou que embora 51,7% dos seus pesquisados tenham realizado cursos específicos de formação para a inclusão, 84,5% consideraram-se despreparados para esse processo, assim como em relação ao conhecimento das legislações educacionais, concluindo que existe a necessidade de questionamentos tanto na qualidade e eficácia dos cursos de formação inicial e continuada oferecida aos professores.

Beato (2013) identificou em sua pesquisa que a maioria dos profissionais de educação não teve qualquer preparação na sua formação inicial para trabalharem com a diversidade, especialmente com turmas nas quais haja crianças com e sem necessidades educativas especiais.

Segundo o autor, para estes profissionais de ensino existem dúvidas e interrogações em como atuar na prática num meio inclusivo, agindo diversas vezes de modo empírico, ou seja, sem o conhecimento científico a respeito de como agir em situações inclusivas (BEATO, 2013).

É importante ressaltar que, em relação à formação de professores para atuarem no ensino regular com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aponta-se como avanço a obrigatoriedade da oferta disciplina de Libras nas Licenciaturas, por meio do Decreto 5626/05. O referido Decreto regulamenta a Lei 10.435/02 e inclui a disciplina Libras no currículo das Licenciaturas, bem como no curso de Fonoaudiologia das diversas instituições e sistemas de ensino, em

âmbito Federal, Estadual e Municipal (BRASIL, 2005).

Porém, para Vitaliano, Dall'acqua e Brochado (2010) esta legislação oculta informações essenciais para a elaboração dos programas da referida disciplina, visto que não dispõem sobre os conteúdos; a carga horária e sua natureza, se teórica ou prática. Além disso, os seus objetivos não ficam explícitos, pois o fato de prever a obrigatoriedade de uma única disciplina nos cursos anteriormente citados não garante o domínio da referida língua, que como qualquer outra língua requer para seu aprendizado, além do conhecimento técnico, tempo e treino.

Desta forma, não se uniformiza a formação docente nesta disciplina, podendo resultar em conhecimento insuficiente para o professor atuar na prática, gerando insegurança e falta de domínio para esta atuação.

Esta deficiência torna-se preocupante, visto que, no contexto escolar, o professor é uma das figuras mais importantes para favorecer o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; no entanto, a maioria se sente despreparada para isso (BARBOSA-VIOTO; VITALIANO, 2013).

Ressalta-se a importância dos profissionais do ensino estarem buscando se capacitar, considerando a escassez de professores para atuar no ensino especial, porém, é relevante frisar a atuação de estados e municípios para proporcionarem possibilidades e oportunidades de formação destes profissionais, a fim de atender as políticas educacionais que se voltam a melhoria da qualidade do ensino e da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A fim de avaliar o conhecimento destes docentes sobre Libras e sua formação sobre esta língua, questionamos se os mesmos conheciam a língua, se realizaram algum curso ou capacitação sobre a mesma e qual tipo de formação foi realizada, sendo estes dados apresentados na Tabela 3.

Tabela 3. Conhecimento e formação de docentes de ensino Fundamental para atuação no Ensino Especial em municípios do estado do Ceará. 2014.

| Variável | n* | % |
|---|-----|------|
| Conhecimento de LIBRAS | | |
| Sim | 136 | 71,6 |
| Não | 54 | 28,4 |
| Realização de curso de LIBRAS | | |
| Sim | 70 | 35,7 |
| Não | 126 | 64,3 |
| Onde se deu o contato com a LIBRAS | | |
| Disciplina cursada na graduação | 25 | 35,7 |
| Especialização | 3 | 4,3 |
| Curso livre | 35 | 50,0 |
| Disciplina cursada na graduação e curso livre | 5 | 7,1 |
| Especialização e curso livre | 2 | 2,9 |

*As frequências simples não contabilizam o total de pesquisados, visto ausência de respostas em algumas variáveis.

Quanto ao conhecimento de Libras, um número significativo de professores (71,6%) afirmou conhecer a língua, porém, quando questionados sobre a realização de formações específicas sobre a mesma, apenas 35,7% relataram ter feito cursos de Libras. Ingles et al. (2014) reforçam a importância de uma formação que contemple a diversidade, porém, o que tem se vivenciado atualmente são práticas pedagógicas que parecem sinalizar, cada vez mais, para a necessidade de algumas especificidades, como no caso do ensino de alunos surdos, no qual dificilmente um professor conseguirá interagir com um aluno surdo sem conhecer minimamente Libras e também não conseguirá se envolver com este aluno, se não souber aspectos de sua cultura.

Entre os docentes que afirmaram ter realizado formações continuadas em LIBRAS, 50% relatou ter realizado somente cursos livres. Freitas (2007) discute sobre esta problemática afirmando que esta questão faz parte dos debates e utopias dos educadores há pelo menos 30 anos, o que revela a fragilidade e descontinuidade das políticas educacionais voltadas para a formação docente.

Ingles et al. (2014) reforçam que essas discussões carecem de políticas públicas sérias e continuadas, a fim de resolver ou minimizar os problemas que assolam a educação brasileira, comprometendo o processo educativo desenvolvido nas escolas, ressaltando que esse compromisso deveria se tornar ainda mais contundente, no contexto das políticas de inclusão, pois essa necessidade torna-se mais premente ao considerarmos os altos índices de evasão e não aprendizagem dos alunos que frequentam a escola, bem como, a desmotivação que atinge a categoria dos professores.

Outras questões importantes abordadas no estudo referem-se ao conhecimento do docente sobre a estrutura do município para ensino de alunos surdos, sendo estes dados apresentados nos Gráficos 1 a 4.

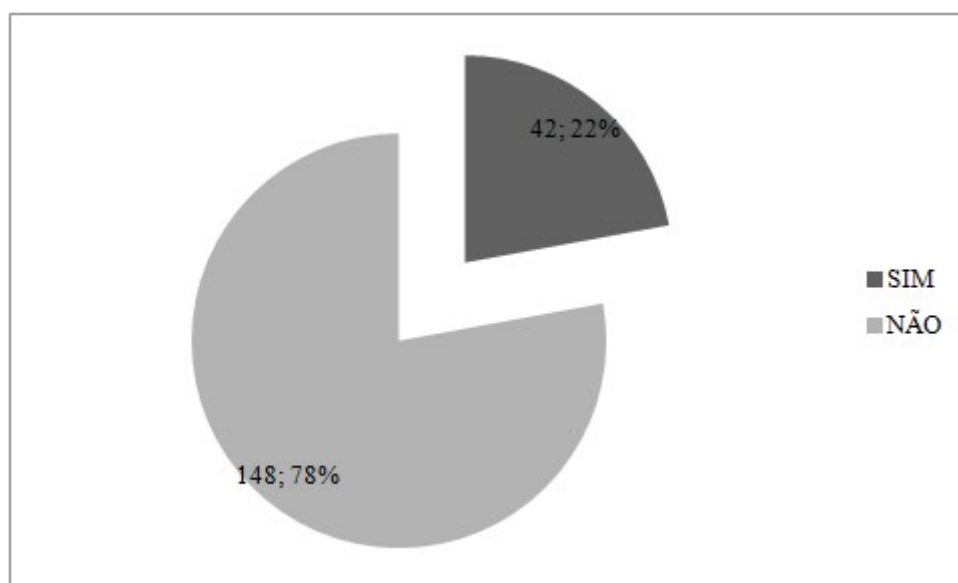


Gráfico 1 Conhecimento de docentes sobre a existência de escola para surdos em municípios do Ceará, 2014.

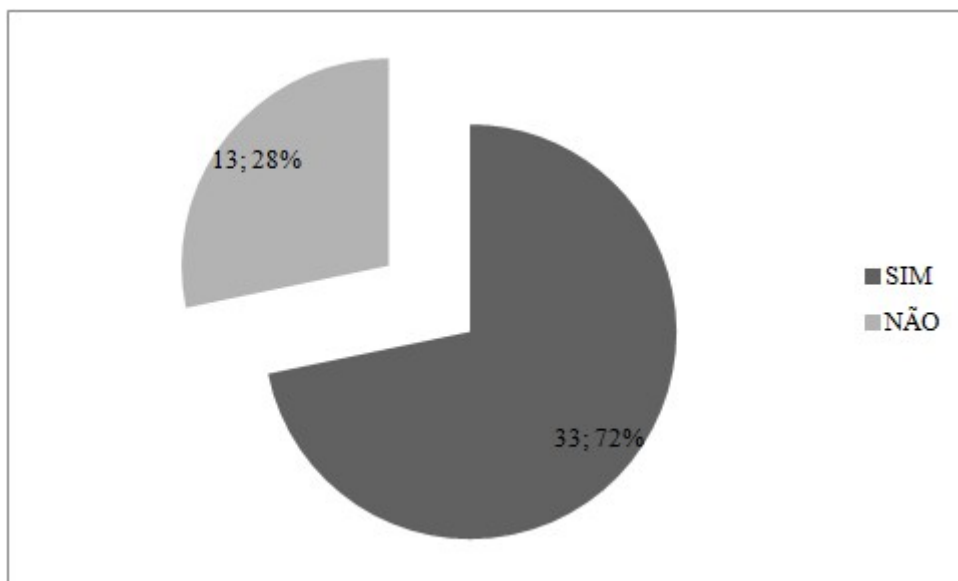


Gráfico 2 Conhecimento de docentes sobre a realização de formação específica das escolas para atuação com alunos surdos em municípios do Ceará. 2014.

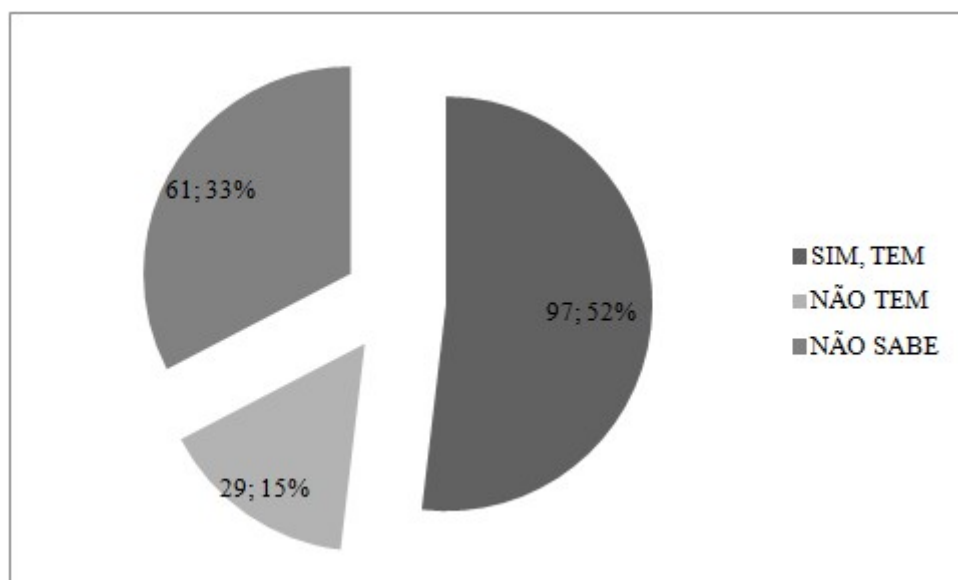


Gráfico 3 Conhecimento de docentes sobre orientações específicas das escolas ou Secretarias de Educação para atuação com alunos surdos em municípios do Ceará. 2014.

A análise conjunta dos dados do gráfico 2 com a tabela 2 revelam um aparente descompasso, pois embora 72% dos professores relatem que sabem da existência de formações específicas das escolas para atuação com alunos surdos, somente 30,7% são capacitados para atuar na modalidade, ou seja, aparentemente as secretarias municipais estão oferecendo a formação continuada porém as mesmas não estão sendo efetivamente realizadas pelos professores, podendo daí abstrairmos que há falhas no processo de capacitação/educação continuada, quer seja pela não adesão do professor ou por planejamentos ineficientes das formações.

Estudo realizado por Plesth (2009) reforça a importância da formação do docente para esta atuação, enfatizando que o professor deve ser capaz de utilizar

essa diversidade a seu favor, lançando mão de estratégias de ensino diversificadas, com adaptações curriculares que, de fato, possibilitem a aquisição de competências pelos alunos, sejam estes com ou sem necessidades educacionais especiais.

Estas orientações, conforme evidenciam Zulian e Freitas (2001) consideram que não se pode conceber a questão da educação inclusiva sem pensar na formação do professor e em práticas educativas diferentes voltadas ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Desta forma, ao se pensar o desafio de incluir alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula de ensino regular, o professor precisa buscar recursos que os beneficiem e atendam suas especificidades.

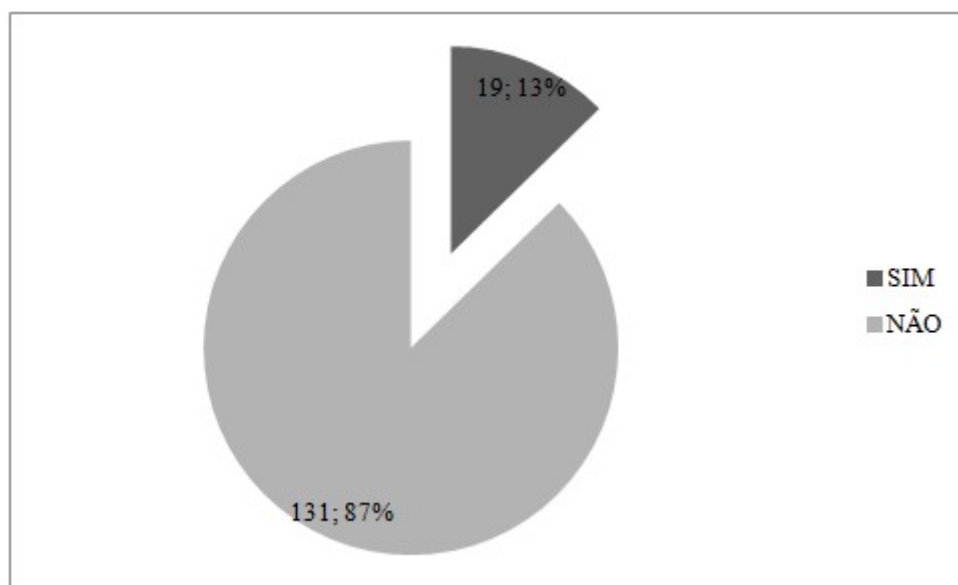


Gráfico 4 Conhecimento de docentes sobre a existência de políticas de incentivo para matrícula de surdos em escolas de municípios do Ceará. 2014.

Outra lacuna identificada por nossa pesquisa refere-se ao conhecimento dos docentes sobre orientações específicas das escolas ou Secretarias de Educação para atuação com alunos surdos e a experiência desses professores no ensino especial conforme demonstrados nos dados expostos na tabela 2 no gráfico 3, pois embora 52% dos sujeitos pesquisados revelem saber da existência dessas orientações específicas, 73,6% informaram não possuir experiência com o ensino especial. Logo fica o questionamento: porque as orientações específicas não estão sendo vivenciadas na prática pedagógica desses professores? Elas existem somente para cumprir a legislação?

Por fim, o gráfico 4 demonstra que 87% dos professores desconhecem a existência de mecanismos e políticas de incentivo para matrícula de surdos nas escolas do município, fato que pode contribuir para não favorecer o ensino regular com inclusão no sentido mais amplo desse conceito, fortalecendo a tendência já ultrapassada de que as escolas especializadas são mais indicadas para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Freitas e Pavão (2012) abordam que não apenas as políticas voltadas para

este público devem ser enfatizadas e fortalecidas, mas também a atuação do professor na contemporaneidade, que, para além de sua formação inicial, requer compreensão para uma atuação inovadora e capaz de alcançar os objetivos da inclusão escolar.

Beyer (2012) pondera que o número significativo de docentes que desconhece as políticas educacionais pode advir de discussões referentes a situações de muitas incompletudes e perplexidades diante de uma demanda que resulta da priorização da LDB 9394/96 de um projeto político pedagógico da educação inclusiva que não possibilita vislumbrar, ainda, formas exequíveis de implementação bem sucedida.

Cruz e Soriano (2010) reforçam que a questão da educação inclusiva não pode ser desvinculada da reflexão sobre a formação do profissional docente e das suas práticas pedagógicas, pois, segundo a legislação vigente, a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais deve ocorrer em escolas regulares e para isso, o professor precisa buscar uma formação que dê suporte às suas práticas pedagógicas dentro de uma perspectiva de inclusão, compreendendo, porém, que nenhuma formação é acabada ou prepara completamente o profissional para essa prática.

É preciso refletir que, em um sistema educacional inclusivo, que se almeja, torna-se importante a especificidade da experiência em processos diferenciais de aprendizagem da Educação Especial, tanto como campo de conhecimento quanto como área de atuação aplicada (GLAT; BLANCO, 2007).

Uma formação inicial e continuada dos professores voltada para essa proposta, portanto, é uma das medidas mais urgentes para a efetivação das políticas de inclusão escolar, já ressaltada em diversas pesquisas, e fortalecida com nossos resultados (FONTES, 2007; PLETSCHE; GLAT, 2007; PLETSCHE, 2010).

Acentua-se o papel e a responsabilidade social das Universidades, principalmente as públicas, na produção de conhecimentos para a formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais, na formação de educadores e criação de parcerias e iniciativas inovadoras com a comunidade, a fim de sanarmos as urgentes demandas para alunos com necessidades educacionais especiais.

4. CONCLUSÕES

Considerando-se a importância da inclusão de alunos surdos no ensino regular, visando atender as metas propostas no Plano Nacional de Educação e no sentido da valorização das diferenças e da inclusão como parte da formação cidadã da escola, o estudo apresenta uma realidade preocupante e desafiadora a ser superada na formação de professores para este fim.

Assinala-se que, embora existentes, as políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva ainda é desconhecida por parte dos docentes pesquisados, o que pode refletir sua ineficácia ou mesmo inexistência nos municípios estudados, apontando um campo de premente necessidade de atuação a fim de sanar tais

demandas.

Dentre estas, enfatizamos a formação inicial dos professores para o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais-Libras, a qual não deve constar apenas como uma disciplina aligeirada e de carga horária insuficiente, ofertada apenas para cumprir a legislação federal, mas que instrumentalize o professor no exercício de seu magistério, acrescida de discussões e reflexões sobre esta realidade que precisam ser visualizadas pelo professor em formação.

Pontua-se a responsabilidade do poder público, nesse caso municipal, mas com a colaboração do Estado e da União em proporcionar formação continuada ao seu quadro de professores, escolas estruturadas para os alunos, bem como incentivar a matrícula de alunos surdos em escolas regulares, considerando a existência de muitos pais que ainda pensam que seus filhos surdos devem apenas ter acesso a escolas especiais e se essas não existem nos municípios os filhos ficam fora do sistema educacional formal.

Trata-se de uma problemática que, embora há anos venha sendo discutida, requer da gestão e seus partícipes envolvimento incisivo para que, enfim, tenhamos uma educação inclusiva plena inserindo definitivamente o aluno com necessidades educacionais especiais no sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2014. São Paulo: Moderna, 2014.

BARBOSA-VIOTO, J.; VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. **MAGIS. Revista Internacional de Investigacion em Educacion**, Bogotá, v.5, n.11, p.353-373, 2013.

BEATO, A. S.H. **Educação inclusiva**- estudo de caso sobre as percepções dos docentes e dos encarregados de educação. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, 2013.

BEYER, H.O. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.1, n.1, 2012.

BRASIL. **Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

CEARÁ. **Matrícula por Modalidade e Etapa de Ensino, segundo as CREDE's, Municípios, Dependência Administrativa e Localização - Ceará 2013**, 2013.

CEARÁ. **Municípios Cearenses**. Disponível em: <<http://www.ceara.gov.br/municipios-cearenses>>. Acesso em: 08. Fev. 2015.

DAVIS, P.; SCOTT, A. Métodos de Amostragem de Pesquisa em Saúde. In: SAKS, M.; ALLSOP, J. **Pesquisa em Saúde: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. São Paulo: Roca, 2011.

FREITAS, D. N. T. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, S.N.; OLIVEIRA PAVAO, S.M. Professor da educação inclusiva: reflexões a partir de uma abordagem curricular compreensiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.25, n.43, p.277, 2012.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R.S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta a diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p.343-356, 2007.

INGLES, M.A. et al. Revisão Sistemática Acerca das Políticas de Educação Inclusiva para a Formação de Professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, Jul.-Set., 2014.

NOGUEIRA, J.L.F.; FUMES, N.L.F. Reflexões sobre a educação brasileira e a educação especial: novos temas, velhas posturas. **Reflexão & Ação**, v.17, n.1, p.1-20, 2009.

PLETSCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n.33, p.143-156, 2009.

RAMOS, D.M.; ZANILOLO, L.O; Tendências e Perspectivas da Produção Acadêmica Sobre a Temática Educação de Surdos: Mapeamento da Produção. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 303-318, Abr.-Jun., 2014.

SAMPAIO, M.M.F.; MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

TERRA, R.N.; GOMES, C.G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.26, n.45, p.91-118, 2013.

VITALIANO, C.R.; DALL' ACQUA, M. J. C.; BROCHADO, S. M. D. **Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo: caracterização da disciplina**, Londrina: EDUEL, 2010.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S.N. Formação de Professores na Educação Inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista Educação**

Especial, Santa Maria, n.18, 2001.

ABSTRACT: Special education is challenging in what concerns to teacher's formation and to the structure and the resources towards students who have special educational needs. It is noticeable that, even with educational politics stimulus to this community, there are various deficiencies. It was realized a study with 200 teachers of basic education from 6 counties in Ceará in order to identify the knowledge these teachers have about Língua Brasileira de Sinais – Libras, as well as the structure and the resources directed towards the teaching of deaf people in the respective counties. It was detected the deficiency of knowledge and formation of professionals in Libras, though one can identify politics of incentives to the formation for the teachers to act with this demand.

KEYWORDS: Libras; teaching formation; special education

CAPÍTULO XVI

SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME): A REALIDADE DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO NO CAMPO NA MESORREGIÃO DE CAMETÁ/PA

**Maria Sueli Correa dos Prazeres
Odete da Cruz Mendes**

SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME): A REALIDADE DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO NO CAMPO NA MESORREGIÃO DE CAMETÁ/PA

Maria Sueli Correa dos Prazeres

Universidade Federal do Pará – Faculdade de Educação
Cametá/Pará

Odete da Cruz Mendes

Universidade Federal do Pará – Faculdade de Educação
Cametá/Pará

RESUMO: O artigo discute os resultados da pesquisa “Política, Formação e Trabalho para o Ensino Médio na Amazônia”, aprovada pelo Edital Universal do CNPq e desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina (GEPECART) que analisou como o Sistema de Organização Modular de Ensino Médio (SOME) se efetiva no contexto das escolas do campo no Município de Cametá/PA. Como metodologia utilizou-se pesquisa qualitativa, adotando-se entrevistas com gestores, coordenadores, professores e alunos. Os resultados da pesquisa indicam que o SOME opera de forma insuficiente, do ponto de vista legal, no que tange a oferta do ensino em condições adequadas de aprendizagem. A ponta ainda que a política se efetiva em meio a contradições, considerando que o governo mantém a oferta das turmas, no entanto, disponibilizando apenas o suficiente para funcionar precariamente.

PALAVRAS-CHAVE: Política. Ensino Médio. Condições de oferta.

1. INTRODUÇÃO

A artigo analisa a realidade da oferta de ensino médio no campo na mesorregião de Cametá/Pará no contexto do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Criado pelo Governo do Estado do Pará no ano de 1982, o programa é gestado pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e tem como objetivo expandir o ensino médio presencial às localidades mais distantes das sedes dos municípios, situadas nas localidades do interior do estado (ilhas, vilas, comunidades ribeirinhas).

O texto encontra-se estruturado em três sessões. Na primeira, apresentamos o objeto da pesquisa, trazendo reflexões sobre o contexto socioeconômico e político do Brasil e seus desdobramentos para análise da estrutura e organização da educação, com ênfase no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Na sequência, problematizamos as condições de oferta desse sistema, tendo em vista a oferta do ensino médio no campo, evidenciando os diversos limites e condicionantes enfrentados para sua materialização. Na última sessão problematiza-se, a partir do relato dos sujeitos que fazem parte do programa, os descontentamentos e insatisfação no que se refere à frágil oferta do ensino médio

no campo.

SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME): ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

Para situar o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) como política pública de educação no contexto amazônico, convém discutir o sentido de políticas sociais e, por extensão, das políticas educacionais que segundo Azevedo (2001) significa “o estado em ação”. Ou seja, a história da estrutura e da organização do ensino no Brasil reflete as condições socioeconômicas do país, mas revela, sobretudo, o panorama político de determinados períodos históricos. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 149).

Na esteira das discussões acerca da organização da educação brasileira os mesmos autores destacam que ainda no século XIX dois principais movimentos que imprimiram no processo histórico cultural da nação aspectos que em maior ou menor proporção tem repercussão nas políticas atuais. Trata-se dos movimentos que Nagle (1974 apud LIBÂNEO *et. al.* 2012) denominou de *Entusiasmo pela Educação e Otimismo Pedagógico*.

O primeiro que revelava preocupação pelo caráter quantitativo, ao propor a expansão da rede escolar e a alfabetização da população que vivia um processo de urbanização do país e o segundo que “[...] caracterizou-se pela ênfase nos aspectos qualitativos da educação nacional, pregando a melhoria das condições didáticas e pedagógicas das escolas” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 163).

As influências desses dois princípios pedagógicos segundo os autores se repercutiram nos debates políticos que incorporavam diferentes projetos educacionais das décadas de 1930 e 1937. Analisando a política do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) como estratégia de expandir a rede de ensino médio no Pará, faz-se imperativo identificar as condições de oferta, tendo em vista as estruturas das escolas bem como os recursos pedagógicos e os aspectos administrativos como atividades- meios dos processos educacionais no campo.

Inicialmente o SOME foi implantado em quatro municípios do Pará (Igarapé-Açu, Nova Timboteua, Igarapé-Miri e Curuçá) sendo que nesse período, as prefeituras davam suporte ao programa sem compromisso firmado. Somente a partir de 1986 foi assinado um convênio padrão entre as prefeituras e a SEDUC/PA para a oferta do ensino médio modular. Esse convênio era de natureza política e, embora com umas diretrizes normativas formalizadas, não havia obrigação por parte das prefeituras em firmar o referido convenio a não ser por interesse próprio.

O sistema modular então surge com o objetivo de atender jovens e adultos do campo, área de terra firme e ilhas, e por meio de convênio com os municípios, sua oferta somente seria viável contando com as estruturas físicas das escolas das redes municipais, em particular, após a municipalização do ensino fundamental.

Na discussão da oferta da educação pública e gratuita como direito de todo cidadão e dever do Estado, salientamos os aspectos formais na legitimação feita

pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, e no contexto mais recente que julgamos importante trazer para esta análise porque trata da particularidade do SOME é a Lei nº 7.806/2014.

A Constituição Federal de 1988, considerada na história como a Constituição Cidadã define o direito a educação sob a responsabilidade do Estado. Segundo o mesmo documento, art. 205 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL/CF, 1988).

A mesma Constituição Federal, no tocante a formalização dos direitos a educação, dispõe sobre o Regime de Colaboração entre entes federados que segundo Arretche (2002) é o resgate do Pacto Federativo como características do regime político do Brasil desatado pelo extenso período ditatorial. Nesse particular destacamos as considerações de Abrucio (2010, p. 44) para quem o federalismo decorre de duas condições interdependentes: “a existência de uma heterogeneidade que divide uma nação (territorial, étnica, linguística, socioeconômica) e a necessidade de uma ideologia nacional que garanta uma unidade e diversidade, autonomia e interdependência”.

Assim, resguardada a autonomia dos entes federados legada pelo pacto federativo a Constituição Federal legitima o Regime de Colaboração em matéria educacional no art. 211:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL/ CF, 1988).

Neste sentido, o regime de colaboração é um dos mecanismos da matriz cooperativa ou intraestatal do federalismo, no qual o pressuposto básico desse modelo cooperativo é o estímulo a uma maior integração entre as políticas, com ênfase na equalização de condições de vida em todo o território nacional, embora haja uma forte ingerência do poder indutor da União, na definição de formas de colaboração para a educação do país. Os efeitos de formalização do Regime de Colaboração na competência por educação pública no Brasil nem sempre se repercutem em termos de materialidade.

Abrucio (2010) ao analisar a relação mais específica da educação com a história do federalismo brasileiro, alerta para algumas questões como o dualismo de

competências, da hierarquia perversa na definição das funções dos entes e ainda da dificuldade de se criar mecanismos de coordenação intergovernamental em meio a crescente complexificação do sistema educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 dispõe sobre o dever do Estado com a educação pública em seu art. 4º e, reafirma o princípio do Regime de Colaboração no seu artigo 8º. Salieta ainda no seu art. 35 que “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades”:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; [...] IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL/LDB, 9.394/96).

No caso do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), convém identificar que mediações pedagógicas e administrativas podem viabilizar o alcance dos objetivos previstos para o ensino médio conforme os incisos do artigo 35 da LDB, em particular, dos dois que estão acima descritos. Corrobora com os argumentos o que dispõem a Lei nº 7.806 de 29 de abril de 2014 onde se verifica pelo Art. 2º que o Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará.

Nessa mesma lei, a Secretaria de Estado de Educação poderá celebrar convênio de cooperação técnica com os municípios, visando desenvolver o Sistema de Organização Modular de Ensino. Assegura ainda que Secretaria de Estado de Educação providenciará moradia em condições adequadas, para uso exclusivo dos professores que desempenham as atividades pedagógicas no Sistema de Organização Modular de Ensino, em parceria com os municípios.

Ressaltava ainda que a Secretaria de Estado de Educação, em parceria com os municípios, deve garantir aos alunos do Sistema de Organização Modular de Ensino, transporte e alimentação escolar, bem como a distribuição de livros didáticos. Esses dispositivos legais estão relacionados com as dimensões pedagógicas, administrativas e de infraestrutura física para o funcionamento das turmas e alojamento dos docentes cujas condições efetivas veremos no item seguinte. Veremos então a seguir, como esses pressupostos garantidos na lei se materializam na prática das turmas do ensino médio no campo.

2. CONDIÇÕES DE OFERTA DO ENSINO MÉDIO MODULAR NO CAMPO, NA MESORREGIÃO DE CAMETÁ/PA.

A análise das condições de oferta do Sistema de Ensino Médio Modular identificou limites e desafios a serem superados para uma oferta educacional de

qualidade social no campo. Em termos de distribuição das turmas, segundo organograma da 2ª Unidade Regional de Ensino, o município de Cametá, *locus* da pesquisa, no ano de 2012, tinha um corpo docente composto por 92 (noventa e dois) professores para atender 7 (sete) circuitos. Cada circuito, formando turmas que corresponde às localidades, algumas delas pertencentes a municípios vizinhos, agregando alunos para as turmas correspondentes. Vejamos a tabela abaixo onde são apresentados o quantitativo de circuitos, localidades, escolas e números de professores.

QUADRO 1- LOCALIDADES QUE FORMAM OS CIRCUITOS DE ATENDIMENTO DO ENSINO MÉDIO EM CAMETÁ/PA.

| CIRCUITOS | LOCALIDADES | ESCOLAS QUE OFERTA O SOME | Nº |
|-----------|--|---|----|
| 01 | Vila Areião, Mangabeira/Mocajuba, Furtados, Tambaí/Mocajuba | EMEF Raimunda Costa Caldas, -, EMEF Raimundo Ignácio Ferreira, | 29 |
| 02 | Ovídio, Biribatuba, Joroca Grande, Mupi | EMEF Santa Maria de Ovídio, EMEF Biribatuba, EMEF Joroca Grande e EMEF Francisca Xavier. | |
| 03 | Paruru de Baixo, Maú, Paruru do Meio, Pacajá | EMEF Paruru do Meio, EMEF Maria Cássia de Carvalho, EMEF Paruru do Meio, -. | |
| 04 | Porto Grande, Juaba, Vila do Carmo, São Benedito e Belos Prazeres. | EMEF Izabel Fernandes, (Barracão e EMEF Ângelo Custodio Corrêa), EMEF Maria da Silva Nunes, EMEF São Benedito e EMEF Profª. Raimunda Maciel de Aquino Belos Prazeres. | |
| 05 | Cuxipiari, Bom Jardim, Cacoal e Itanduba. | EMEF Juvenal Viana Teles, EMEF Bom Jardim, EMEF Francelino Freitas e EMEF Joaquim Bastos. | |
| 06 | Uxi/Oeiras do Pará, Nova América/Oeiras do Pará, Pau-de-Rosa/Oeiras do Pará, Vila Torres/Cametá. | EMEF Gaspar Viana | |
| 07 | Marinteua, Juba, Mutuacá e Jurubatuba. | EMEF São Pedro, EMEF Juba, EMEF Rosivaldo Bastos. | |

Fonte: Secretaria da Escola Estadual Professora Osvaldina Muniz, 2012.

Feita essa breve visão panorâmica da oferta do ensino médio modular no campo do município de Cametá, conforme o quadro apresentado, se constitui de 07 (sete) circuitos contando com a participação de 92 (noventa e dois) professores. O tempo de permanência de cada professor nas localidades correspondentes aos circuitos é de 50 (cinquenta) dias letivos, devendo este atender 4 (quatro) localidades, compreendendo assim 200 (duzentos) dias anuais.

Uma das primeiras evidências identificadas durante a coleta de dados, mediante o relato dos alunos foi que a questão da carga horária do curso não vem sendo cumprida. O relato do discente denuncia essa grave situação:

[...] aqui o professor inicia a aula terça-feira e já termina quinta, retornando para cidade. A gente até costuma dizer que este é o curso do TQUAQUI. Por isso a carga horária por disciplina fica pela metade e a gente é que tem que se virar. (ALUNO A)

Os relatos do jovem é uma questão complexa uma vez que o não cumprimento da carga horária do curso, no que tange ao cumprimento dos dias letivos, conforme reza a lei, tem implicações diretas na qualidade da oferta do ensino. O curso de "TQUAQUI", como ficou caracterizado tem relação com várias questões entre elas podemos citar: o fato do professor morar em localidades distantes do seu

local de trabalho e ter que se deslocar a cada circuito para localidades diferenciadas; a oferta das casas para que os docentes possam se hospedar caracterizadas por precárias condições estruturais e higiênicas, sem contar nos constates atrasos no pagamento de aluguel das mesmas o que causam constrangimentos aos professores.

Os dados coletados na pesquisa de campo pelos depoimentos e observações realizadas evidenciam que se trata de problemáticas latentes na materialização dessa política que tem relação com a estrutura e organização da política e que tem ressonância nas condições de oferta do ensino. Muitas unidades de ensino funcionam em condições precárias com ausência de estrutura didática - pedagógica e tecnológica adequada, sem falar nas condições estruturais de sala, carteiras e da falta de transporte escolar adequado e suficiente às demandas dos alunos.

As condições de trabalho em que os professores do SOME ministram suas aulas é incompatível com uma proposta de ensino no que se refere aos objetivos do ensino médio. O depoimento da docente é revelador dessa realidade:

Tem algumas localidades do SOME que quando chove todo mundo tem que ficar embaixo de sombrinhas. Eu disse que ia mandar uma nota sobre essa realidade X para o jornal para mostrar as duras penas com que realizamos o trabalho didático. Vejam se é possível, uma turma de trinta e poucos alunos estudando num lugar daquele, todo mundo de sombrinha na hora da chuva. Aquilo para mim não existia [...] era coisa de outro mundo, que a gente só vê pela televisão. (Professora de História).

O depoimento revela a insatisfação da professora com as condições de funcionamento das turmas ofertadas. Depoimento revela falta de condição de trabalho e conseqüentemente de condições adequadas para se promover aprendizagem dos alunos nas escolas do campo. O que se constata pela fala da depoente é que infelizmente ainda predomina na realidade amazônica a negação de direitos aos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Essa negação tem-se materializado através da privação de um direito fundamental como a educação pública e de qualidade. Isso por que conforme Hage (2005, p. 44):

A realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo denuncia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais que definem os parâmetros de qualidade de ensino público conquistados nas lutas dos movimentos sociais populares do campo.

No contexto educacional amazônico, o governo tem assegurado a oferta do ensino médio no campo, no entanto, esta oferta vem caracterizada por um quadro de abandono e precariedade, conforme denunciado pelos sujeitos que vivenciam essa realidade. Nesse sentido, torna-se necessário concordar com Arroyo (1999, p.11.) quando destaca que:

[...] a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados. Em nossa

história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.

Infelizmente, essa visão ainda persiste na realidade educacional amazônica e que tem implicações na oferta da educação às populações do campo. Com isso, embora esta situação não seja uma especificidade do SOME, evidencia-se que são fatores que tem influenciado de forma negativa nos resultados desta política. Antes de prosseguirmos é importante assinalar que na Região Norte, a realidade educacional encontra-se imersa em um quadro preocupante, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo.

Segundo dados do GEPERUAZ (2010) no Estado do Pará existem 9.484 escolas rurais. Destas 5.818 funcionam em prédio escolar (75,85%); 1.852 funcionam em outros prédios (24,15%), 1.538 funcionam em galpões (20,05%), 255 escolas funcionam em prédios de outras instituições (3,32%), 212 escolas funcionam na casa do professor (2,76%), 117 escolas funcionam em templos (2,31%), 88 escolas funcionam em prédio de outra escola, e 08 escolas funcionam em empresas (0,10%).

Ao analisar a realidade educacional amazônica constata-se que as insuficiências da ação do Estado no meio rural são latentes, não somente relacionados ao aspecto educacional, assim como a outros direitos constitucionais. Isso é atestado se analisarmos mais detidamente as condições de oferta da educação para o meio rural. O depoimento de uma professora, da escola A, revela que as condições estruturais das escolas em que funcionam as turmas tem sido insalubre e que apesar de alguns espaços terem sido melhorados nos últimos anos, outros ainda são bastantes críticos e sem condições de trabalho.

[...] olha, essa é uma realidade melhor, dentre as escolas onde trabalhamos pelo SOME. No geral é bem pior, como é o caso da realidade das escolas X, Y e Z. Esta última, quando chove os professores e os alunos tem de estudar com a ajuda de sombrinhas e outras maneiras de se proteger da chuva. Temos escolas com piso e paredes comprometidos e o teto está prestes a desabar como é o caso da escola Y. (Professora de Sociologia).

A fala da depoente revela as condições estruturais em que funcionam o SOME no município de Cametá, o que demonstra certo descaso por parte dos governantes quanto a oferta do ensino médio no campo. É importante destacar que as condições estruturais em que funcionam as turmas do SOME se diferencia de uma localidade para outra, pois há locais em que o município tem escolas com melhores condições estruturais. Vale ressaltar que as turmas funcionam em espaços cedidos pelo município, e nesse sentido, o governo do Estado tem se eximido da responsabilidade de construir escolas para funcionamento das turmas, que como programa de oferta do ensino médio seria, em princípio, de sua responsabilidade segundo o Regime de Colaboração.

Outra problemática identificada durante a pesquisa foi a ausência de apoio

pedagógico e administrativo. Segundo a Lei 7.806/2014 em seu artigo 9º:

Na organização pedagógica e administrativa do SOME deverá ser lotado um Supervisor Pedagógico por município, ocupante de cargo de Especialista em Educação, conforme enquadramento funcional na rede estadual de ensino. [...] § 2º Para a organização administrativa do SOME, deverá ser designado no mínimo um Assistente Administrativo por município que será lotado na Escola Sede ou URE, dentre os servidores do quadro da Secretaria de Estado de Educação. (SEDUC/PA, LEI nº 7.806/2014).

Acrescenta-se aos problemas enunciados pelos professores, a falta de recursos pedagógicos, pois apesar da existência de livros didáticos, não há um mecanismo de distribuição que atenda a necessidade. Em muitos casos, o material didático somente chega aos alunos quando o transporte é custeado com recursos próprios dos docentes. Segundo o depoimento do professor de Matemática “[...] às vezes têm livros, mas não tem como vir para localidade, por exemplo, na localidade X foi o professor que custeou o transporte com recurso próprio. Isso é complicado, né”.

Os depoimentos são reveladores e denunciam a complexa realidade das condições de oferta e trabalho onde os sujeitos estão assumindo responsabilidades que são do Estado, outrossim, revela as condições inadequadas da oferta da estrutura para a permanência do docente em seu local de trabalho. Vejamos os depoimentos dos docentes:

Aqui a casa está boa, a gente tem televisão. [...] essa questão conta muito né? Você já pensou chegar numa casa como a da localidade X, caindo em sua cabeça? Rato de noite querendo descer na sua rede, é complicadíssimo por que você chega e já está pensando em voltar. (Professora de História).

[...] A questão da estrutura é complicada. A gente tem colegas que desistiram mesmo, largaram de mão, porque é difícil você sair de sua casa e desenvolver um trabalho de educação exclusiva nessa distância que fica da vida da gente. Você chega na localidade e vê as condições, a escola e a casa ofertada para a gente morar. Aqui na Vila Z é a melhor casa que agente têm. É uma casa sem piso, sem estrutura nenhuma, a fiação elétrica é toda exposta, não tem material, mas é a melhor casa que agente têm. (Professora de Sociologia).

A fala evidencia total descaso, uma vez as instituições que administram os serviços não têm realizado esforço para que o material didático chegue até os alunos. Por outro, evidencia o descontentamento dos professores com a falta de apoio, isto reforça a concepção de que o SOME é uma política que não tem prioridade na agenda das políticas educacionais do governo do Estado.

Os relatos de professores e coordenadores locais do SOME contribuem para evidenciar como esta política de ensino médio no campo precisa ser repensada e levada a sério pelo governo. Diante dessa realidade, é lamentável que o governo do Estado do Pará trate dessa forma o ensino médio aos jovens do campo, pois ao negligenciar a oferta e condições de trabalho digna, nega aos sujeitos do campo uma

educação de qualidade.

A FRAGILIDADE DA OFERTA DOS RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO SOME/PA.

A pesquisa permitiu identificar que apesar dos esforços de professores, coordenadores e comunidade para garantir o funcionamento da educação escolar, o Sistema Modular de Ensino Médio padece com as condições ofertadas no que concerne a questão da infraestrutura, dos recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos, do transporte, da moradia dos professores, da cobertura com relação ao acompanhamento pedagógico. Todos esses condicionantes foram denunciados pelos sujeitos que atuam no programa.

Esses aspectos são relevantes na análise de uma política educacional direcionada ao campo uma vez que se contrapõe ao que reza a legislação específica para a educação dos sujeitos, pois de acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, RES. Nº 01/2002) em nosso país deve ser garantido a universalização do acesso e manutenção da qualidade da Educação Básica e da Educação Profissional de Nível Técnico.

É importante também destacar que o Sistema Modular de Ensino (SOME) não é um programa recente, como destaca a Professora de Língua Portuguesa que naquele momento ministrava aula na localidade de Vila do Carmo. O SOME “era um projeto que virou programa há mais de 30 anos, e com o passar do tempo houve uma transformação muito brusca, foi uma queda de qualidade muito grande”. A professora tem razão, o programa é uma política de educação de atendimento ao ensino médio, surgida na década de 1980, com finalidade de “atingir localidades de difícil acesso ou com dificuldades estruturais por conta da sua localização” (DEMP/SEDUC, 2008).

Em que pese sua existência a mais de três décadas, suas insuficiências são latentes. A política de educacional para garantir a universalização do ensino médio no campo da Região Tocantina, em face dos dados coletados, enfrenta sérios desafios para sua materialização. Uma das questões importantes pontuada pelos sujeitos refere-se à precária oferta de materiais didáticos e tecnológicos relacionados aos alunos do ensino médio modular. Segundo o coordenador pedagógico A “às vezes fazemos vaquinha com os próprios alunos para comprar lâmpadas para ter aula”.

Eu me viro, eu compro vassoura, lâmpada e vou ajeitando a escola com o meu próprio recurso. Nós não temos biblioteca. Esses livros que estão aí são dos módulos. Eu vou buscar na sede e dou para os alunos. Eles usam e devolvem. É assim que funciona, não é uma biblioteca, são os livros que vem dos módulos (Coordenador B).

Pelos depoimentos é possível identificar que as escolas não ofertam as mínimas condições para que se possa materializar as atividades pedagógicas, sendo

que esse fato tem implicações direta na aprendizagem dos alunos. A afirmação é importante uma vez que pelos dados coletados constatou-se que a maioria das escolas que ofertam o SOME não possuem as mínimas condições estruturais, onde faltam desde materiais didáticos e pedagógicos, materiais de limpeza e até mesmo pincel e giz.

A assertiva da docente é confirmada quando se constata que o suporte pedagógico ofertado pelo Estado para o desenvolvimento das atividades são apenas os livros dos módulos. Essa realidade deficitária nos mais variados aspectos das escolas do campo tem raízes na concepção errônea que privilegia o urbano em detrimento do meio rural e afeta não apenas as condições mínimas para funcionar as escolas, mas os resultados desse processo. Essa realidade contraria o que diz a Constituição Federal de 1988 onde destaca a educação deve ser assegurado como “direito público subjetivo”.

Na Região Tocantina, assim como no restante do Brasil, as políticas públicas direcionadas ao campo surge segundo Caalazans (1993, p. 16) “tardia e descontínua” e isso se deve ao fato de que as classes dominantes brasileiras sempre demonstraram desconhecer a importância da educação para a classe trabalhadora do campo. Isso não é de estranhar se considerarmos que o espaço rural, assim como as perspectivas dos sujeitos que ali vivem, apesar dos discursos do governo, não se efetivou em nenhum momento histórico como prioridade na agenda política do país.

Segundo a Professora de Geografia os desafios são tão grandes que os professores devem “carregar uma casa na costa. Já estive em localidades que eu carreguei minha panela, minha bolsa, balde para carregar água. Aí trazer os livros e todos os materiais nas costas não dá”. O depoimento confirma que as condições de trabalho que os docentes vivenciam no sistema modular são difíceis uma vez que os mesmos são de lugares diversos do Estado e devem pela dinâmica do programa mudam rotativamente de circuito.

Na escola B, onde as condições estruturais são precárias identificamos um delicado na oferta do ensino. De acordo com a professora inglês “a minha metodologia é falando, aula expositiva, de vez em quando não tem apagador, nós que trouxemos, então é precário, complicado”. Nesse sentido, é compreensível a angústia dos sujeitos que participam desse processo, pois como desenvolver uma educação de qualidade se não são ofertadas condições mínimas e dignas de aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES

A análise das condições de oferta do ensino médio pelo Sistema Modular de Ensino (SOME) identificou grandes desafios a serem enfrentados para uma oferta educacional de qualidade no campo. Pelos dados coletados foi possível identificar que a universalização da oferta do ensino médio como política que visa garantir o acesso aos jovens do campo à escolarização, apesar do reconhecimento dos esforços realizados, se materializa em faces dos diversos condicionantes de forma

precária.

A análise das condições de oferta ensino médio identificou inúmeros limites entre eles às questões estruturais de funcionamento das turmas que dependem exclusivamente do espaço físico cedido pelo município, o que também vem a refletir a péssima qualidade do atendimento nesse nível. Esse aspecto relaciona-se diretamente a ausência de estrutura didática - pedagógica e tecnológica como atestado nas falas dos sujeitos.

De um lado, essa frágil condição das estruturas de funcionamento das turmas tem implicações diretamente no trabalho docente uma vez que sem o suporte pedagógico o docente deve encontrar alternativas para trabalhar apenas com o livro didático como recurso metodológico. Pelas condições relatadas pelos sujeitos é difícil esperar uma educação que corresponda aos anseios dos jovens do campo. Nesse sentido, identifica-se que as políticas direcionadas ao campo ainda estão longe de serem materializadas e ainda reforça que existem um distanciamento entre o que é proposto e o que realmente é materializado.

No tocante às condições de oferta do ensino médio e, face dos aspectos assegurados nos principais marcos legais que fundamentam a educação em nosso país, identifica-se que as condições de oferta do ensino médio no campo estão longe de se efetivar conforme assegura a lei. Todavia, podemos ponderar sobre a validade do SOME como uma política de acesso ao ensino médio para a juventude do campo principalmente diante das últimas iniciativas legitimadas pela Lei nº 7.806/2014 que trata de sistematizar e dar corpo ao SOME como política de educação no Pará.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F.L. A dinâmica federativa da Educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Unesco, 2010. P. 271-286.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56).

ARRETCHE, Martha. Reações federativas nas políticas sociais In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, Vol. 23 n. 80, setembro/2002p. 49-72.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 02.

PARÁ. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ – **Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014** - Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de

Educação – SEDUC. Disponível em
<http://modularnoticiassomepolodesantarem.blogspot.com.br/p/diretrizes-curriculares-2012-ensino_02.html> Acesso em 25/02/2015, às 13 hs.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1989.** Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.
Acesso em: 18 nov. 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >
acesso em: 31/03/2013.

_____/MEC.CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.** Resolução nº 01/2002, 2002, Brasília.

DEMP/SEDUC. **Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional. Secretaria Estadual de Educação.** Documento Impresso, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. GEPERUAZ: Aspectos significativos de sua criação, identidade e abrangência. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.) **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará Belém:** Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos, OIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização.** 10ª edição, São Paulo: Cortez, 2012.

PARÁ/ SEDUC/CAMETA. **Secretaria Educação da Escola de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz,** 2012.

SOUZA, Orlando Nobre B. de. Contextualizando a Educação do Campo na Amazônia/Pará. In: II Seminário Estadual de Educação do Campo. **Por uma Educação do Campo na Amazônia/Pará.** Caderno de textos. Belém, 2005.

ABSTRACT: The article discusses the results of the research "Policy, Training and Work for Secondary Education in the Amazon", approved by the Universal Announcement of CNPq and developed within the Field Studies and Research Group of the Tocantina Region (GEPECART). analyzed how the Modular High School Organization System (SOME) is effective in the context of the rural schools in the Municipality of Cametá / PA. As methodology was used qualitative research, adopting interviews with managers, coordinators, teachers and students. The results of the research indicate that the SOME operates insufficiently, from a legal point of view, regarding the provision of teaching under adequate learning conditions. The point though the policy is effective amid contradictions, considering that the government maintains the offer of the classes, however, making available only enough to function precariously.

KEYWORDS: Politics. High school. Offer conditions.

CAPÍTULO XVII

ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA E O DIREITO À CAPACITAÇÃO PARA O TRABALHO: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL

**Amanda Maximo Silva
Rosa Elisa Mirra Barone**

ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA E O DIREITO À CAPACITAÇÃO PARA O TRABALHO: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Amanda Maximo Silva

Advogada; Mestre em Adolescente em Conflito com a Lei (UNIBAN/ANHANGUERA)
São Paulo – SP

Rosa Elisa Mirra Barone

Socióloga, Dr^a em Educação (PUC-SP)
São Paulo-SP

RESUMO - A inclusão sociolaboral de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e o direito à capacitação para o trabalho, tema deste estudo, tem como referência os programas de capacitação para o trabalho presentes em unidades de internação das cinco regiões do país, conforme os dados divulgados pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Visando contribuir para o aprimoramento desses programas, e a despeito da legislação, o estudo destaca fragilidades nas ações, aspectos que poderão potencializar os desafios aos processos de inclusão social e no mundo do trabalho desses adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescente em conflito com a lei; inclusão social; medida socioeducativa; capacitação para o trabalho.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo discute os desafios vivenciados pelos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em relação aos processos de inclusão sociolaboral tendo como referência programas de capacitação para o trabalho em curso em diferentes unidades de internação do país. Essa discussão, de um lado, orienta-se pelo direito à capacitação para o trabalho expresso na base legal, aspecto que se articula com o direito à educação e ao trabalho. De outro, insere-se em um contexto marcado pelas particularidades vivenciadas por jovens e adolescentes no tocante às suas relações com as demandas advindas do mundo da produção, marcadas pela necessária ampliação da escolaridade. O estudo conduz às questões da capacitação profissional, às estratégias elaboradas para a entrada no campo laboral, às garantias presentes na base legal que orienta a formulação e o cumprimento das diferentes medidas socioeducativas, com destaque para a Lei 12.594/12 que regulamenta o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Estruturado em três seções, inicialmente, o artigo focaliza o adolescente em conflito com a lei, suas singularidades e suas relações com o mundo do trabalho. Na segunda seção há elementos da base legal que fundamentam a capacitação para o trabalho como direito no âmbito das medidas socioeducativas. A terceira seção apresenta o cenário dos programas desenvolvidos em diferentes unidades de

internação do país, a partir das considerações elaboradas pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e presentes nos relatórios resultantes do Programa Justiça ao Jovem, posteriormente denominado Programa Medida Justa. Por fim, as considerações finais enfatizam as perguntas que emergem desse panorama e que ainda devem ser objeto de debates.

ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NO CONTEXTO DA INCLUSÃO SOCIOLABORAL JUVENIL

O ponto de partida para analisar as particularidades vivenciadas pelos adolescentes em conflito com a lei em relação ao contexto juvenil está na identificação desse sujeito como aquele tem relação específica com o sistema de justiça, marcada pela transgressão à lei (VOLPI, 2010). Ou, ainda, conforme explicitado por Vieira (2011) adolescentes em conflito com a lei são jovens que têm entre 12 e 18 anos incompletos, que cometeram alguma infração às normas vigentes na sociedade. Esses adolescentes são inimputáveis frente ao Código Penal, mas não estão isentos de responsabilidades por seus atos. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os adolescentes que cometeram infrações estão sujeitos ao cumprimento de diferentes medidas socioeducativas, de acordo com a gravidade do ato cometido.

Estudo realizado por Vieira (2011), com base em dados do Ministério da Justiça, mostra que em 2002, havia no país 25 milhões de jovens com idade entre 12 e 18 anos e 0,03% deles eram considerados infratores. Destes, 9555 estavam em situação de privação de liberdade e 896 estavam em medida de semiliberdade. Quanto à idade, 18% estavam na faixa de 12 a 15 anos, 76% entre 16 e 18 anos e 6% tinham entram 19 e 20 anos. 95% desses jovens eram do sexo masculino e 5% do sexo feminino. Sobre a cor, os dados mostram que 40% eram mestiços, 21% pretos, 38% brancos e 1% indígenas. No tocante ao trabalho, 3% desses jovens estavam no mercado formal, 40% no mercado informal e 49% não trabalhavam. Em relação ao estudo, 89,6% não haviam concluído o ensino fundamental contra 2,7% que o tinham concluído. Outros 7,6% tinham concluído o ensino médio. O estudo chama a atenção para o fato de que 34% dos adolescentes estavam na escola antes da internação, condição que os priva de liberdade. Para 2004 o estudo citado destaca que estavam no sistema socioeducativo, em privação de liberdade ou em cumprimento de medidas em meio aberto, 39.578 adolescentes. Para 2006 há o aumento de 61,4% na quantidade de internos, em relação a 2002, saltando de 9555 para 15.526 adolescentes, aspecto que contribuiu para a ocorrência de superlotação em diversas unidades de internação.

Dados da Secretaria de Direitos Humanos (SDH, 2011), registram o crescimento de 4,5%, entre 2009 e 2010, no número de adolescentes infratores em regime de privação de liberdade, atingindo 18.107, dos quais 12.041 estão em unidade de internação. A SDH mostra ainda que outros 3.934 adolescentes encontravam-se em internação provisória, 1.728 em medida de semiliberdade e 404

jovens aguardavam decisão da Justiça. Para cada 10 mil adolescentes entre 12 e 17 anos, há no Brasil, em média, 8,8 cumprindo medida de privação e restrição de liberdade, prevalecendo os infratores do sexo masculino (95%).

Dados mais recentes, publicados no Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2014, mostram que hoje são mais de 120 mil os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil. Em 2012, 20.532 adolescentes cumpriam medida de privação de liberdade, dos quais 11,2% correspondiam a ações violentas contra a vida (homicídio e latrocínio), 38,7% correspondiam a roubos e 27% ao tráfico de drogas. Os outros adolescentes cumpriam medidas em meio aberto.

É no âmbito do cumprimento das medidas socioeducativas que emerge o tema da capacitação profissional como um dos elementos considerados essenciais para os processos de (re)inclusão social desse adolescente. Essa discussão está ancorada nas mudanças verificadas no cenário social e econômico, sobretudo a partir do final da década de 1980, com a definição de novas formas produtivas e de organização do mundo do trabalho, aspecto que produziu impactos no campo das políticas públicas, em especial para aquelas que têm foco no trabalho. A situação dos jovens no tocante à sua participação no mundo do trabalho, na primeira década do século XXI, emerge em um quadro em que a demanda por profissionais com melhor padrão de escolaridade e formação profissional foram potencializadas.

Juventude e trabalho

Dados de pesquisa realizada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 56 países, mostram que em 2010 havia 1,7 milhão de jovens a menos no mercado de trabalho. De acordo com a pesquisa, 78 milhões de jovens estavam desempregados em todo o mundo, superando os números verificados em 2007 e 2009, período marcado pela emergência da crise financeira internacional. De acordo com um dos diretores dessa organização, compreender e propor ações face ao desemprego entre a população jovem é uma prioridade mundial em um cenário em que a “fraca recuperação dos empregos decentes reforça a incapacidade das economias em garantir um futuro para todos os jovens”. Ainda segundo a OIT, nesse mesmo ano, o número de desempregados no mundo era de 205 milhões de pessoas, sendo que as economias mais desenvolvidas foram responsáveis por 55% do aumento do desemprego global entre os anos de 2007 e 2010. No início de 2012, a OIT apontou a existência de 75 milhões de jovens, entre 15 e 24 anos, na condição de desempregados no mundo. Vale destacar que a OIT vem alertando para o surgimento de uma geração marcada e “traumatizada” por uma crise mundial de emprego juvenil.

Para o Brasil, algumas diferenças devem ser destacadas, uma vez que baixas taxas de desemprego se mantêm junto à oferta de postos de trabalho considerados vulneráveis.

Quando o foco está no tema do emprego e desemprego de jovens algumas particularidades se destacam. Dados do DIEESE (2005) mostravam que em 2005, apenas 20,7% da população ocupada acima de 16 anos, era representada os jovens entre 16 e 24 anos. Mas, quando o foco é o desemprego, os dados apontavam que

entre os 3,2 milhões de desempregados nas regiões metropolitanas e no Distrito Federal acima de 16 anos, 1,5 milhões de pessoas estavam na faixa etária de 16 a 24 anos. Portanto, 45,5% do total de desempregados pesquisados eram jovens.

Quadro semelhante está presente no estudo sobre a relação juventude e trabalho no contexto brasileiro realizado por Andrade (2008). A autora parte dos dados da PNAD/IBGE de 2007, e mostra que naquele ano o país contava com 50,2 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, 26,4% da população, constatando a existência de um grupo menor em relação ao identificado em 2006, quando os jovens nessa faixa etária, somavam 51,2 milhões de pessoas. Quando analisado a luz da estrutura etária da população brasileira o conjunto dos dados ganha relevância. De acordo com o IBGE (2010) há no Brasil mais de 34 milhões de jovens entre 15 e 24 anos, o que corresponde a 19% da população. Desses, 16.990.870 têm entre 15 e 19 anos (9,4% da população), e 17.245.190 têm idades entre 20 e 24 anos (9,5% da população).

Os dados sobre o desemprego juvenil, foco de pesquisa realizada pela OIT, estão presentes no relatório Trabalho Decente e Juventude no Brasil, organizado por Costanzi (2009). O relatório mostra que 67,5% dos jovens entre 15 e 24 anos estavam desempregados ou na informalidade em 2006. Ademais, o déficit era maior entre as mulheres jovens (70,1%) do que entre os homens jovens (65,6%), mais acentuados entre jovens negros (74,7%) em relação aos jovens brancos (59,6%). Ou seja, segundo o relatório, as jovens mulheres negras viviam em situação de dupla discriminação – de gênero e de raça. O desemprego e a informalidade alcançavam 77,9% das pessoas que pertenciam ao grupo. Quanto à escolaridade, essa pesquisa indicou que 7% dos jovens brancos tinham baixa escolaridade e que o número mais do que dobrava (16%) quando o recorte era para jovens negros. Em relação à jornada de trabalho, 30% trabalhavam mais de 20 horas semanais, prejudicando o desempenho escolar.

Outra pesquisa recente realizada pelo Instituto de Ensino e Pesquisa - INSPER (2010), com jovens entre 15 e 17 anos, no período que compreende 1992 e 2009, mostra algumas dessas mudanças quanto à presença dos jovens na escola e em relação à entrada no mundo do trabalho. Enquanto em 1992, 40% desses jovens só estudavam, outros 22% só trabalhavam, 20% estudavam e trabalhavam e 18% não estudavam e não trabalhavam, em 2009, o percentual dos jovens, nessa faixa etária, que só estudavam saltou para 64,8%. Nesse mesmo ano, 6,3% dos jovens só trabalhavam, 20,4% estudavam e trabalhavam e 8,5% deles não estudavam ou trabalhavam. No início da década de 2010, segundo a pesquisa, dentre os jovens brasileiros, com idade entre 12 e 18 anos, 66%, somente estudavam, 17,7% estudavam e trabalhavam, outros 7,5% apenas trabalhavam e 9% não estudavam nem trabalhavam. Assim, ao mesmo tempo em que os jovens brasileiros, com idade entre 15 e 17 anos, estão adiando a entrada no mercado de trabalho e priorizando a formação escolar, emerge uma nova problemática - o crescimento do percentual de jovens com ensino fundamental e médio completos que não trabalham não estuda e que são conhecidos como “nem – nem,” termo decorrente do espanhol “ni - ni” e usado no contexto da Espanha para designar os jovens na situação descrita.

Dentro do contexto das relações entre o jovem e trabalho destaca-se a especificidade dos adolescentes em conflito com lei e as questões relativas à sua inserção no mundo do trabalho, explicitadas na proposição de capacitação para o trabalho presentes no campo das medidas socioeducativas.

2. AS QUESTÕES DO MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Inserida no campo dos pressupostos para o cumprimento das medidas socioeducativas, essa temática deve considerar os princípios definidos no cenário internacional e, também, as determinações legais presentes no contexto brasileiro. A política de atendimento a esses adolescentes tem referências nas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Infância e da Juventude (Regras de Beijing, 1988), nas Regras Mínimas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade. Para o cenário nacional, as ações socioeducativas têm respaldo legal por meio da Constituição da República Federativa do Brasil – CF - (1988), no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA - (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - (Lei 9394/96), nas Leis 10.097/2000 e 11.180/2005, que tratam da Aprendizagem, na Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA (2006), no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE - (2012) e, ainda, as diretrizes do Plano Nacional de Educação (2011-2020). Ademais, o tema da inserção dos adolescentes infratores no mundo do trabalho está fortemente articulada com o acesso e permanência na escola, com o papel das famílias, com a oferta da educação profissional, com a proposição de parcerias com instituições que promovem a qualificação profissional, bem como em parcerias com o setor produtivo,

De acordo com o ECA as medidas socioeducativas devem garantir ao adolescente autor de ato infracional ou de conduta descrita em lei como crime ou contravenção penal, o acesso às situações que possam contribuir na superação sua condição de excluído e, sobretudo, na constituição das condições para a participação na vida social. Para isso, os programas e serviços voltados às medidas socioeducativas devem considerar o artigo 204 da Constituição Federal, que diz respeito à coordenação e execução de tais medidas, a compreensão da política de atendimento como um conjunto de ações governamentais e não governamentais, os Conselhos de Direitos, as diretrizes de municipalização do atendimento e descentralização político-administrativa na proposição e desenvolvimento de programas e, também, a integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social (VOLPI, 2010). Esses aspectos estão presentes nas orientações do SINASE que, ao enfatizar a importância da articulação dos três níveis de governo para o desenvolvimento dos programas de atendimento, focaliza a intersetorialidade e a co-responsabilidade da família, comunidade e Estado.

Vale ainda destacar que os Planos de Atendimento Socioeducativo,

decorrentes dessas premissas, devem propor prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, conforme os princípios elencados no Estatuto da Criança e do Adolescente. Essas ações devem integrar as medidas socioeducativas, tanto aquelas que ocorrem em meio aberto (meio de advertência, obrigação de reparação de dano, prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida), como em regime de privação de liberdade (semiliberdade ou internação).

No âmbito das diferentes medidas socioeducativas a frequência à escola e às atividades de profissionalização, com foco na inserção no mundo do trabalho, são obrigatórias. Para a escola existente nas unidades de internação, dotada de estrutura educacional e pedagógica, é fundamental que não seja caracterizada como prática escolar alternativa aos internos e, sim, que esteja vinculada às demais escolas do sistema formal de ensino. As ações de profissionalização, por sua vez, devem possibilitar ao adolescente o desenvolvimento de habilidades e competências articuladas às demandas efetivas do mundo do trabalho. Além disso, essas atividades devem se pautar por uma concepção de trabalho que articule o saber, o pensar ao fazer, rompendo a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

O adolescente em conflito com a lei e a inserção no mundo do trabalho: algumas reflexões

A relevância da capacitação para o trabalho e da inserção laboral para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas está presente em diferentes estudos realizados. O estudo de Amorim (s/d) discute a inserção laboral do adolescente a partir do Programa Jovem Aprendiz e constrói uma análise que mostra a relação entre trabalho e identidade. Segundo a autora, essa articulação se faz necessária porque, em geral, é nesse momento que os jovens começam a elaborar questionamentos a respeito da escolha profissional e dos projetos de vida.

Na mesma direção, Guimarães e Romanelli (2002) discutem a inserção de adolescentes no mercado de trabalho a partir da proposição de uma organização não governamental. O estudo analisa a inserção de adolescentes entre 16 e 17 anos, oriundos das classes populares, no mercado de trabalho, mostrando suas relações com a família, com o trabalho e com a escola. O trabalho de Bardagi, Artech e Silva (2005) analisa projetos sociais desenvolvidos para adolescentes em situação de risco, destacando o trabalho e a orientação profissional como estratégias de intervenção.

Reflexões sobre a relação que se estabelece entre a escola e os adolescentes em conflito com a lei, com foco naqueles que estão em liberdade assistida, estão presentes em um artigo de Cardoso (2009) que também discute o papel das organizações não governamentais na construção dessa relação.

Outro estudo relevante foi realizado por Ritter (2010). A autora estuda a inserção de jovens e egressos do sistema de atendimento ao adolescente em conflito com a lei em uma experiência de concepção econômica e solidária voltada para a geração de trabalho e renda no município de Santo Ângelo, no Rio Grande do Sul. A

autora analisa também aspectos relacionados aos adolescentes em conflito com a lei, bem como as restrições para sua inserção no mercado de trabalho.

Lago (2010), por sua vez, destaca o tema da inclusão produtiva e sua relação com os adolescentes em conflito com a lei, analisando os desafios e perspectivas em unidades socioeducativas de internação. A autora estuda os processos de inclusão produtiva, como modalidade pedagógica, tomando como referência as proposições de capacitação profissional de cinco centros socioeducativos de Belo Horizonte (MG). Outro estudo relevante é o realizado por Andrade (2009) sob o título: “Adolescentes, medidas socioeducativas e trabalho”, no qual a autora discute o significado da socioeducação com foco na função política do trabalho.

Embora haja um crescimento no tocante à realização de estudos e pesquisas sobre a temática em pauta, observa-se a ausência de trabalhos com o foco na articulação dos programas de capacitação para o trabalho e a efetiva inserção dos egressos programas no mundo do trabalho. A identificação e análise desta articulação poderá oferecer dados importantes para qualificar as propostas em curso ou a serem elaboradas.

A seção que segue apresenta o panorama nacional dos programas de capacitação profissional ofertados aos adolescentes privados de liberdade, visando contribuir para o debate proposto.

3. A CAPACITAÇÃO PARA O TRABALHO NO CONTEXTO DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DOS RELATÓRIOS DO CNJ

O Conselho Nacional de Justiça, órgão constitucional, sediado em Brasília, no Distrito Federal, tem como finalidade ações de coordenação e controle administrativo e financeiro, objetivando que a prestação jurisdicional seja desenvolvida de forma moral, mais eficiente e efetiva no âmbito do Poder Judiciário em benefício do interesse público. Dentre as suas funções está elaboração de relatórios contendo as estatísticas dos processos e decisões prolatadas, nas Varas e Tribunais de cada Estado, além da possibilidade de proposição de providências em relação aos órgãos sob sua jurisdição. No contexto de suas diretrizes e missão constitucional, além do seu poder de atuação em todo o território nacional, e no escopo de suas funções, o CNJ, entre o período de julho de 2010 e outubro de 2011, realizou visitas de inspeção à 328 unidades de internação existentes em todos os Estados brasileiros e no Distrito Federal.

Dos relatórios provenientes dessas visitas, alguns aspectos são relevantes quanto à capacitação para o trabalho, conforme explicitado abaixo.

Sobre a **oferta da capacitação para o trabalho**, a despeito de configurar-se como um dos eixos da medida socioeducativa, nas unidades localizadas no Estado do Acre, Amazonas, Pará, Tocantins, Maranhão, Bahia e Goiás os relatórios não citam e/ou apontam a presença de oficinas de capacitação para o trabalho.

Já, nos Estados do Amapá, Rondônia, Roraima, Alagoas, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Distrito Federal, Mato Grosso,

Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina há, pelo menos, uma unidade que oferece alguma atividade de capacitação para o trabalho.

Quanto ao **tipo de curso ofertado**, os relatórios sobre os Estados do Piauí, Pernambuco Ceará, Mato Grosso do Sul, e Espírito Santo, apresentam informações sobre a oferta dessas atividades, mas não são citados quais os tipos, nem a frequência das mesmas. Os dados coletados mostram que no estado de Rondônia essas atividades eram oferecidas de maneira infrequente, em Alagoas de forma rudimentar e em Santa Catarina nas unidades com gestão compartilhada.

Em Roraima era oferecida capacitação na área de informática e panificação; na Paraíba em tecelagem, mosaico e argila; no Distrito Federal a oferta se dava na área de mecânica, panificação, marcenaria, estofaria e artesanato; no Mato Grosso, apenas para alguns, em panificação; no Paraná nas áreas de marcenaria, pintura predial, panificação, soldagem, tornearia mecânica e na unidade feminina nas áreas de beleza e estética.

Em algumas unidades localizadas no Estado do Amapá havia atividades nas áreas de informática, todavia, somente para os adolescentes com bom comportamento; no Rio Grande do Norte eram ofertadas atividades de marcenaria; em Sergipe uma unidade ofertava atividades de mandala, serigrafia e origami; em Minas Gerais apontou-se a existência de atividades na área de informática e no Rio de Janeiro capacitação voltada para a construção civil, além de outras não citadas.

Todavia os Estados com maior oferta de oficinas de capacitação para o trabalho foram São Paulo e Rio Grande do Sul, aquele com cursos de instalador, eletricista, recepcionista, contínuo, informática, colocador de gesso, entre outros não citados e o último com atividades de criação de peixes, criação de porcos, marcenaria fabricação de sacos de lixo, cursos de informática e de servente de pedreiro e na unidade feminina atividades de cabeleireiro, manicure, maquiagem, costura, artesanato e culinária.

Na maioria dos Estados os cursos seguem o padrão da oferta para a população das camadas populares e de baixa escolaridade. Além disso, os dados mostram que, aparentemente, há pouca relação entre os cursos ofertados e as demandas mais atuais do mercado de trabalho e, também, entre os cursos que são privilegiados. Ao mesmo tempo, e o que parece ser mais preocupante, não há indicativos sobre as demandas dos adolescentes, seus interesses, suas habilidades e os cursos ofertados. Esses dois aspectos podem ter implicações no tipo de envolvimento que esses adolescentes manifestam.

Segundo dados, apresentados pelo IPEA (2011), na última década o setor de serviços foi o que ofereceu o maior número de ocupações seguido, dos setores do comércio, da indústria extrativa e construção civil.

No que se refere especificamente a cursos técnicos a maior demanda de profissionais se dá nas seguintes áreas construção civil, devido à obras do PAC e do programa Minha Casa Minha Vida; mineração; petróleo; produção de alimentos; informática; metalurgia; turismo, hospitalidade e gastronomia. (IPEA, 2011).

Ademais, como já destacado, como não há informação sobre os critérios para

a oferta desses cursos, se foi disponibilizada com base em consulta aos adolescentes ou a partir de avaliação das demandas do mercado de trabalho, é possível inferir que a capacitação profissional pode se configurar mais como um meio de deixar os adolescentes ocupados do que em uma estratégia para inseri-lo no mercado de trabalho após o cumprimento da medida.

Outro aspecto destacado nos relatórios refere-se às condições da oferta dos programas de capacitação para o trabalho, com destaque para o estabelecimento de **parcerias**.

Em algumas unidades localizadas no Estado do Amapá as atividades eram oferecidas em parceria com o SENAC e com a Petrobrás; no Rio Grande do Norte eram ofertadas com apoio do SEBRAE; em Sergipe em parceria com o SENAC; em Pernambuco em parceria com o SENAI e em Minas Gerais apontou-se a existência de atividades em parceria com a comunidade, com organizações não governamentais, com a Polícia Militar e com o sistema “S”.

No Rio Grande do Sul com apoio do SESI eram ofertados os cursos de informática e de servente de pedreiro. Vale destacar que no Estado de Santa Catarina há relatos sobre a ocorrência de gestão compartilhada entre organizações não governamentais e o Poder Público na oferta de cursos de capacitação para o trabalho. Nos Estados do Paraná e do Rio Grande do Sul relatou-se a distinção nos cursos ofertados para os adolescentes e para as adolescentes. No primeiro, na unidade feminina eram ofertadas atividades nas áreas de beleza e estética e no último de cabeleireiro, manicure, maquiagem, costura, artesanato e culinária.

No tocante ao acompanhamento dos **egressos dos cursos de capacitação profissional e a inserção no mercado de trabalho**, somente o relatório do Estado do Rio Grande do Sul apontou a existência de programas com esse foco, embora essa preocupação estivesse presente em menos de 50% das unidades de internação. Nesse sentido, destaca-se que o acompanhamento de egressos, por meio da avaliação das demandas, da garantia do acesso à educação, a cursos de capacitação para o trabalho e da garantia do acesso efetivo ao mercado laboral, a fim de que o adolescente não volte a infracionar, pode contribuir com a inserção plena deste na sociedade. Todavia, essa inserção implica em monitorar aqueles adolescentes que “desaparecem”, os que vão para o sistema prisional e os que vão para o mercado ilegal.

Quanto às **condições objetivas para a realização da capacitação para o trabalho** é importante destacar que em qualquer política pública que tenha a pretensão de ser efetiva, ou seja, na ação estratégica, fruto da atividade política, destinada a atender determinada demanda pública ou solucionar determinado conflito de interesse público é necessário seguir o ciclo existente para a sua formação. É necessário reconhecer, definir e analisar a situação tida como um problema de interesse público; discutir a situação e obter propostas para a sua resolução; tomar a decisão adotando uma das propostas para a solução do problema; implementar a decisão, intervindo na realidade; monitorar essa implementação; avaliar o resultado dessa política e, por fim, ajustar as deficiências encontradas.

No caso específico da capacitação para o trabalho, verificou-se que para a implementação de qualquer curso, por mais simples que seja, são necessários alguns elementos básicos, como por exemplo: um local adequado, verificação do número de pessoas que serão atendidas; laboratório; instrutores; material pedagógico e um projeto contendo itens semelhantes aos da implementação de uma política pública. Todavia, da análise dos relatórios infere-se que não há a existência de tais condições.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, vale destacar que diferentes questões permanecem em aberto e devem ser objeto de futuras e necessárias discussões voltadas, sobretudo, para a análise das articulações entre escolarização, capacitação para o trabalho e inserção laboral. Nessa direção, cabe analisar o conjunto dos programas voltados para a inserção produtiva dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no tocante aos seus pressupostos teórico-metodológicos. Cabe verificar qual a articulação desses programas com as demandas do mundo do trabalho e as efetivas possibilidades de inserção desse adolescente nesse cenário. Ademais, é preciso identificar quantos são esses adolescentes, quantos deles frequentam algum tipo de formação profissional, em que medida a formação profissional proposta está articulada com os pressupostos da socioeducação e com os requerimentos do cenário socioprodutivo e, ainda, qual a relação que está estabelecida com a educação escolar. E, ainda, como propor cursos e capacitação para o trabalho que não se tornem meras atividades terapêuticas ou ocupacionais? A atuação em parceria complementa ou afasta a responsabilidade do Poder Público?

Ademais, o conjunto dessas informações e as análises posteriores poderão contribuir para que as proposições com foco na inserção socioprodutiva do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa seja uma via efetiva para sua inclusão no mundo do trabalho, sobretudo no tocante à garantia seus direitos e sua condição de sujeito social.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Fabrícia R. A inserção laboral do adolescente: alguns olhares sobre trabalho e identidade. UFES. Disponível em www.abrapso.org.br Acesso em 10/03/2012.

ANDRADE, Carla C. Juventude e trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. **Mercado de Trabalho** [37]. Brasília. IPEA, Novembro de 2008. Disponível em: www.ipea.gov.br/...mercado_de_trabalho/.../09_juventude_e_trabalho Acesso em 05/01/2012.

ANDRADE, Marcela Silva. Os adolescentes, medidas socioeducativas e trabalho. **XIII Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica**, UFMG, Belo Horizonte, 04 a 07 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/coloquioenriquez/tcompletos/184/texto%20coloquio%20completo.pdf> Acesso em: 05/07/2012.

BARDAGI, Marusia, ARTECHE, Adriane e SILVA, Luca Neiva. Projetos Sociais com adolescentes em situação de risco: discutindo o trabalho e a orientação profissional como estratégias de intervenção. In: HUTZ, C (org.) **Violência e risco na infância e na adolescência. Pesquisa e intervenção**. SP:Casa do Psicólogo, 2005. p. 101-146;

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao

____ **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. LEI 8069/1990. Disponível em www.cedeca.org.br

____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 ,de 20 de dezembro de 1996. Disponível em www.mec.gov.br

____. **Lei da Aprendizagem**. Lei nº 10.097 de 2000. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm

____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília, DF: CONANDA, 2006.

____. **Plano Nacional de Educação 2011 – 2020** (Projeto de Lei.) Disponível em www.portal.mec.gov.br

____. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011/2012/Lei/L12594.

____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Sinopse dos Resultados do Censo de 2010**. FIBGE, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br Acesso em 03/03/2012.

____. Conselho Nacional de Justiça. **Relatórios do Programa Justiça ao Jovem**. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/programas-de-a-a-z/infancia-e-juventude/programa-justica-ao-jovem>. Acesso em 19/04/2012.

____ Conselho Nacional de Justiça. **Panorama Nacional: A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação**. Programa Justiça ao Jovem. CNJ: 2012.

CARDOSO, Daniel. Jovens em Liberdade Assistida e a Escola: é possível essa relação? Revista Anagrama: **Revista Científica Interdisciplinar da Graduação** Ano 3 -

Edição 1. SP:USP, Setembro-Novembro de 2009.

Costanzi, Rogério Nagamine (OR.). **Trabalho decente e juventude no Brasil**. Trabalho Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009. Disponível em www.oit.org.br/sites/.../trabalho_decente_juventude_brasil

DIEESE. **Anuário dos trabalhadores**. São Paulo: DIEESE, 2005.

____ **Anuário dos trabalhadores**. Edição nº 10. São Paulo: DIEESE, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Jovem prioriza formação e adia entrada no mercado**. São Paulo: Folha de São Paulo, Caderno A (Poder), p. 10. 09/05/2011. Disponível em www.aprendiz.uol.com.br/content/wrestocuwu.mmp Acesso em 10/05/2011.

FORUM BRASILEIRO E SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, 8ª edição, São Paulo, 2014.

GUIMARÃES, R. M. e ROMANELLI, G. A inserção de adolescentes no mercado de trabalho através de uma ONG. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 117-126, jul./dez. 2002.

IPEA. **Comunicados do IPEA nº104 – Natureza e dinâmica das mudanças recentes na renda e na estrutura ocupacional brasileira**. Brasília, 2011. Disponível em http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1263:reportagens-materias&Itemid=39> Acesso em 21/02/2013.

LAGO, Jaqueline. **Inclusão produtiva e adolescentes em conflito com a lei: Análise sobre desafios e perspectivas em unidades socioeducativas de internação**. Dissertação de Mestrado (Educação, cultura e organizações sociais) Fundação Educacional de Divinópolis – FUNEDI .Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Regras de Beijing**. Disponível em <http://www.tjse.jus.br/portaldainfanciaejuventude>

____ **A batalha pelo primeiro emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro**. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

RITTER, Carolina. **O mercado de trabalho para o adolescente em conflito com a lei: a economia solidária como alternativa de inserção em Santo Ângelo**. Dissertação de Mestrado (Serviço Social). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS. 2010.

VIEIRA, Joice Melo. Demografía de la juventud y derechos: Los adolescentes en conflicto con la ley en Brasil. Santiago, CEPAL. **Notas de población** (93), 2011, p.5.

VOLPI, Mario (org.). **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo, Cortez Editora, 2010. p. 16.

ABSTRACT – The occupational inclusion of young offenders under socio- educational measures and the right to preparation for work, subject of this study, has as reference the training programs for the work in places of deprivation of liberty that exist in five regions of the country, according to the data released by the National Council of Justice (CNJ). To contribute to the improvement of these programs, an in spite of the law, the study highlights weaknesses in the actions, aspects that may potentiate the challenges to social inclusion and in the world of work of these young people.

KEYWORDS: Young offenders; social inclusion; socio-educational measures; preparation for work.

CAPÍTULO XVIII

CARNAVAL E SAMBA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

**Claudio Oliveira Fernandes
Irândi Pereira**

CARNAVAL E SAMBA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Claudio Oliveira Fernandes

Escola Estadual José Bonifácio Andrade e Silva Jardim
São Paulo/SP

Irandi Pereira

Laboratório de Educação da Universidade Brasil
São Paulo/SP

RESUMO: O artigo resulta da pesquisa “Carnaval e Samba, enquanto afirmação da identidade negra na República Velha” (2013), e teve como fio condutor a composição musical “A voz do morro” (1955) de José Kéti e as bases teóricas foram aquelas relacionadas ao contexto histórico no enfoque do tema. A pesquisa documental foi avultada de entrevistas com diferentes atores que lidam com o carnaval e samba, com atuação em diferentes espaços da vida social. No presente artigo, foram acrescentadas outras referências, de natureza interdisciplinar, considerando-se a incompletude da temática. A relevância do estudo consiste em se poder trabalhar o tema na política de educação e, em especial, na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; diversidade étnico-racial, direitos humanos.

1. INTRODUÇÃO

O artigo “Carnaval e samba na educação escolar” é fruto da pesquisa sobre o tema recortando a questão da identidade negra na República Velha (1889-1930), finalizada em 2013. No conhecimento e análise do estudo foi necessário remeter-se às bases históricas de construção da expressão Carnaval e Samba, tomando-se as dimensões artísticas, culturais, educacionais e política, desde o antigo entrudo - uma reprodução do Carnaval de Veneza (Itália) - até à criação do carnaval popular no Brasil, emergido a partir dos eventos, rodas de samba, nos terreiros de candomblé, nas primeiras décadas da República Velha, que teve imagem associada à constituição da nação.

O carnaval e o samba, por muito tempo, puderam auxiliar a historiografia brasileira na introdução do negro como sujeito de direitos (cidadão) que não se fazia representar em outros tempos e, mesmo com as modificações sofridas em suas raízes, fruto de um modelo de desenvolvimento econômico-social e cultural de matiz capitalista e neoliberal, continua representando um dos espaços de afirmação da população negra e da cultura afro-brasileira.

A pesquisa teve como fio condutor a composição musical “A voz do morro” (1955), de José Kéti, e as bases teóricas foram àquelas relacionadas ao contexto histórico. Para o seu desenvolvimento, foi adotado o método documental e avultado de entrevistas com atores que, no tempo presente, lidam com o carnaval e samba, em distintos espaços da vida social. A literatura e a documentação permitiram o

diálogo com os entrevistados, tomando elementos mais significativos para a compreensão do processo de construção da afirmação da identidade negra e, por extensão, da cultura brasileira.

As vozes dos entrevistados que lidam com o carnaval e sambas puderam auxiliar na compreensão do tema-problema e, ao mesmo tempo, mostrar como é longo o caminho entre o discurso pela afirmação da identidade negra e da cultura brasileira e o contexto social vivido. Na medida em que o diálogo foi se estabelecendo entre pesquisador e pesquisados no trato da temática, a partir das dimensões artísticas, culturais, educacionais e política, foram pontuando que ainda é forte o distanciamento da academia com a educação escolar na afirmação da identidade negra.

O objetivo do presente artigo consiste em trazer o tema carnaval e samba para o espaço da educação escolar, considerando-se os direitos expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, LDB, artigo 1º, 1996) como também em outros documentos como a lei nº 11.645/08, que visa na ação educacional, respeito aos direitos humanos e de cidadania das populações negra, indígena, quilombola como sujeitos socio-históricos da vida brasileira.

2. CARNAVAL E SAMBA: LIMITES E DESAFIOS DE SUA PRESENÇA NA ESCOLA

Sobre o papel do carnaval e samba na trajetória de construção da sociedade brasileira, DaMata (1997) entende que ele “pode ser entendido como o poder que, de certo modo, dialoga no mesmo espaço da riqueza e da pobreza, sem contudo, deixar que a igualdade e a hierarquia cantada e vivida no mesmo espaço, seja confundida”. Nesse sentido, tanto em casa quanto na rua, o carnaval e samba têm especificidades ao criar e recriar realidades - “não está presente nem no lado de lá nem do lado de cá” - em que se percebe uma inversão de mundo e de valores na convivência entre os participantes e em que os diferentes modos da vida social – família, trabalho, escola – passam a ser vistos, em determinado tempo-espaço, como “real” (como possível) vivido entre pares (p.48-49).

A diversidade presente nesse tempo-espaço aparece sob diversas formas de representação da vida cotidiana - o hetero, o homo, o bissexual, a mulher, a amante, o rico, o pobre, a criança, o velho, o branco, o negro – todos utilizando a linguagem jovem e do momento, “junto e misturado”, possibilitando e sugerindo novos modos da vida social. Cada voz presente na pesquisa expressou seus pontos de vista e preocupações sobre o papel do carnaval e samba, historicamente, na afirmação da identidade negra, considerando os processos de hibridização cultural como fator que, muitas vezes, dificulta a caracterização dessa identidade e da própria cultura negra.

A partir do fio condutor utilizado na pesquisa, “A voz do morro”, do compositor

José Kéti, datada de 1955, foi possível capturar, na voz dos entrevistados, parte dos processos de hibridização cultural, tendo em vista também o próprio *lôcus* de atuação de cada um deles. Para a diferenciação dos destaques teóricos e legislativos, trazidos no texto, entre aspas, foi necessária apresentar as vozes dos entrevistados destacadas em itálico para facilitar a compreensão do tema.

Foram entrevistados quatro diferentes profissionais e militantes do carnaval e samba, todos residentes em São Paulo, sendo três do sexo feminino e um, do sexo masculino. A escolha dos mesmos se deu a partir das dimensões artísticas, culturais, educacionais e política em que, cada um, a seu modo, contribui para a história do carnaval e samba, nas lutas pela afirmação da identidade negra em diferentes espaços da vida social, profissionais da educação e militantes da cultura, da socioeducação e políticas de inclusão social. Os procedimentos éticos, necessários ao desenvolvimento da pesquisa acadêmica foram adotados e, no presente artigo, são nomeados pelas iniciais.

Os entrevistados têm os seguintes perfis: ESR, professora da rede pública, faz parte da equipe técnica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) na coordenação da Gestão da Educação Básica (CGEB), do Centro de Atendimento Especializado (CAESP) e com o Núcleo de Inclusão (NINC) no desenvolvimento de temáticas de Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação nas Prisões e Diversidade Sexual; JE, sambista do carnaval paulista que, desde seus três anos de idade, participava ativamente das rodas de samba nas casas de seus familiares e comunidade como, por exemplo, na casa da avó Maria, compunha a ala infantil na escola de samba fundada por sua família. Atua como técnica de projetos em entidades não governamentais da área social; LB, sambista, cantora e compositora de expressão nacional e internacional, nascida no Rio de Janeiro e criada nos bairros de Madureira e Vila Isabel, tendo sido a primeira mulher a fazer parte da ala de compositores da Estação Primeira de Mangueira. É parlamentar no Estado de São Paulo; e, PSF, carnavalesco, membro e diretor da escola de samba de Vila Maria, na capital, e ainda acumula a presidência da Liga Independente das Escolas de Samba da São Paulo.

O presente artigo, ao privilegiar parte dos aspectos trabalhados na pesquisa “Carnaval e Samba” como parte da afirmação da identidade negra nas primeiras décadas da República Brasileira (2013), busca trazer as possibilidades de se trabalhar o carnaval e samba na educação escolar e, para tanto, apresenta esse debate pelas vozes daqueles que vivenciam diferentes processos de construção da cultura negra.

O primeiro aspecto trata da relação dos processos de hibridização cultural com a educação escolar, reportando-se à possibilidade de se trabalhar conteúdos em sala de aula, tendo-se em vista que “a escola não é um espaço que existe à parte da sociedade e compreender que o espaço escolar e sociedade não são distintos e, que de alguma maneira, o que acontece com o primeiro reflete no segundo, e vice-versa” (CRUZ e JESUS, 2013, p. 1). Nesse sentido, os entrevistados apontaram o seguinte:

ESR, como aproximações na história, analisando o cotidiano de ontem e o

atual; alguns elementos podem ser trabalhados, como: cultura, espaço físico, questões políticas e sociais.

Para JE, o contexto dos temas relativos ao Samba e enredo das Escolas de Samba, *trabalharia em especial em sala de aula, o enredo que tinha por título “Narciso Negro”, tema do Grêmio Recreativo Escola de Samba Nenê de Vila Matilde no carnaval de 1997, pois desperta para o sentido da luta do negro como sujeito histórico em nossa sociedade.*

Já PSF pensa que, *“sim, podem e ficaria lindo”* o trabalho dos sambas-enredos na educação escolar, ressaltando alguns motivos que ainda impedem de os mesmos serem trabalhados em sala de aula:

Conhecemos pessoas que defendem mestrado estudando apenas enredos e sambas de enredos. Mas, sabemos pouco do uso desta riqueza de informação e poesia em sala de aula. Ainda mais com o risco de o professor sofrer preconceito ao mencionar, na letra de um samba, alguma palavra em dialeto africano ou citar o nome de um orixá ou inquite [...] existe uma perseguição muito grande a coisas de origem africana, principalmente por algumas correntes evangélicas, que dizem ser coisa do demônio.

O segundo aspecto refere-se ao conhecimento da produção cultural, relacionada ao carnaval e samba para utilização nos espaços da educação escolar. Contudo, cabe ressaltar a insuficiente produção de materiais didáticos relacionados aos temas previstos na lei federal 11.645/08. E, no que se refere ao tema Carnaval e Samba, os entrevistados apontaram o seguinte:

ERS afirmou *não ter material específico, porém, a música, o samba e outros ritmos estão presentes no Currículo [escolar], e que o professor escolhe a música que apresente uma relação com o conteúdo a ser trabalhado em sala.*

PSF relatou não ter acompanhado essa produção mais de perto, *mas sei que letras de sambas-enredos são usadas em questões de vestibular e no ENEM. Muitos dos componentes jovens das comunidades no entorno das Escolas de Samba chegam ao ensaio e comentam conosco.*

No caso de LB, ela fez breve relato sobre as diferenças entre os sambas-enredos produzidas hoje pelas grandes agremiações carnavalescas (que, para ela, têm um cunho comercial) e o samba feito nas rodas, nos terreiros e casas de cultura negra, dos tempos passados em que (...) *a identidade negra afirma-se no próprio fazer o samba.* E, sobre a produção didática, afirmou:

Acredito que o primeiro passo e mais importante vem sendo dado. A historiografia oficial está sendo contestada por historiadores, muitos deles negros, revelando assim a verdadeira história, ‘descobrimo’ os verdadeiros heróis do povo. Essa produção deve ser estimulada [...] que os gestores da educação tenham o compromisso com a nossa história e com o nosso povo [...].

O terceiro aspecto trata do carnaval e o samba, tomados como elementos centrais para a definição da “brasilidade” na trajetória da vida brasileira, e os entrevistados pontuaram os limites e perspectivas para o trabalho na escola:

ESR: *trabalhar isso em sala é muito amplo; partindo da liberdade que o professor tem de escolher, levando em consideração que o samba é um dos muitos elementos para se trabalhar a afirmação identitária em sala.*

JE, a partir da análise da produção do samba no espaço do carnaval, disse que *Mudou muito, o que se compreende o espaço do carnaval de trinta anos atrás e hoje, pois, hoje o negro está alheio a este espaço, e o fator determinante é que o carnaval tornou-se artigo de luxo e o negro continua pobre.* Fez uma lista de exemplos de diversas agremiações carnavalescas, tanto da capital paulista quanto da carioca que retratam essa mudança histórica, e continuou: *para mim, estar em uma escola de samba é questão de amor, de envolvimento e participação afetiva.*

LB lembrou o seguinte fato: *Outro dia li uma frase que dizia mais ou menos assim: existe uma história do povo negro antes do Brasil, mas não existe uma história do Brasil sem o povo negro.* E, a partir daí, chamou a atenção para esse significado:

[...] constata uma realidade que ninguém que estuda identidade no Brasil pode perder de vista. Contudo, defende ela, essa verdade incontestável vem sendo escamoteada da história oficial [...] que, nas relações entre brancos e negros, sempre houve prejuízo para os últimos, isso vale inclusive para a resignificação dos nossos símbolos. O samba, para ficarmos em apenas um exemplo, foi perseguido pela polícia e marginalizado, só passando a ser aceito após seu 'embranquecimento' [...] O que quero dizer é que os nossos símbolos (negros) são embranquecidos antes de serem valorizados. Por isso é importante resgatarmos nossa memória, que precisa de um suporte material, a exemplo da data, 20 de Novembro.

Para PSF:

A escola de samba, enquanto fenômeno sociocultural, tem sua origem ligada à cultura e à religiosidade de comunidades afro-brasileiras, no início do século XX. No Rio de Janeiro, tem seu berço no Terreiro de Candomblé de Tia Ciata, na Praça XI, absorvendo posteriormente elementos de outras manifestações carnavalescas brancas, como os ranchos (que desfilavam em alas fantasiadas) e as grandes sociedades (que faziam desfiles de grandes alegorias).

Tratando-se dos aspectos anteriormente destacados, cabe destaque ao proposto no §1º do artigo 26-A da lei 11.645/08 sobre os temas a serem incluídos nos conteúdos programáticos no trato do tema da diversidade étnico e cultural mesmo se considerando que a lei, por si só, não muda a realidade e, no caso especial da educação, “não é garantia de que esse ensino realmente irá acontecer que o professor terá os meios necessários para informar aos seus alunos os conhecimentos sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena” (CRUZ e JESUS, 2013, p. 2).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos

indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

O quarto aspecto considerado é sobre o emprego ou mesmo conversão de símbolos étnicos em símbolos nacionais e, se isso oculta ou não a relação de dominação racial e mesmo cultural, considerando-se a trajetória histórica em torno desse fato. Para PSF não é uma questão simples, pois *um símbolo nacional é algo oficial, imposto. É uma democracia, sempre haverá aquele que não votou ou não apoia isso e terá que conviver com isso, sentindo-se uma minoria descontente.* No caso de JE: *não tenho conhecimento sobre isso, mas acho que não chegou ser debatido nas Escolas de samba de forma orgânica, mesmo sendo a escola um espaço de manifestação.*

O espaço da escola também reproduz o modo de vida de distintas relações presentes na sociedade:

[...] o preconceito étnico-racial, que assim como incide no espaço social, também pode ser observado na escola. Não é incomum que haja no ambiente escolar a construção e reprodução de uma série de estereótipos, principalmente no que se refere aos afrodescendentes e indígenas, a cultura e história desses sujeitos, que muitas vezes são marginalizados na sociedade e conseqüentemente recebem o mesmo tratamento na escola. Para tentar começar a promover uma mudança social e cultural dessa visão de inferiorização dos povos indígenas e afro-brasileiros, diferentes parcelas da sociedade, principalmente relacionadas às comunidades negras e aos povos indígenas, têm lutado, buscando promover a diversidade social, histórica e cultural constitutivas do nosso país (CRUZ e JESUS, 2013, p. 3).

O quinto aspecto destacado trata da boemia afro-brasileiro-carioca nos anos de 1930 tendo como principais representantes Noel Rosa, Ismael Silva, Almirante, Lamartine Babo, João da Baiana, Nássara, João de Barro considerada um dos elementos responsáveis para a formação identitária do negro e da cultura brasileira. Nesse sentido, afirma ESR que, em sua concepção, *há sim uma contribuição.* Segundo JE:

Quando busco referências no que diz respeito a nomes de expressão do Samba paulistano e remoto aos anos trinta, lembro-me de personagens como Adoniran Barbosa (embora branco) e os Demônios da Garoa. Temos também o Geraldo filme interpretando o samba 'Tradição' (Vai no bexiga pra ver...), Evaristo de Carvalho apresentador da rede nacional do samba na rádio 105 FM, com destaque para o Samba de Raiz (um dos fundadores da Coligação das Escolas de samba).

Já PSF ressaltou a importância dos referidos compositores destacando o seguinte:

Vale lembrar que nem todos que você citou nessa pergunta são negros. Noel Rosa é branco que carrega o estereótipo do poeta romântico da década de 20: tuberculoso, apaixonado e transgressor, morreu aos 26

anos. Mas ele nessa breve vida deu a visibilidade e conclamou a sociedade a ver a beleza poética do negro samba de seu bairro. João de Barro, o Braguinha, era branco e tem quase toda a sua produção voltada ao carnaval de salão, pertencente à matriz europeia, para os hinos de clubes de futebol e para as festas juninas. São poucos os elementos afro-brasileiros exaltados. Lamartine Babo, idem, com o agravante de ter sido acusado de racismo por causa dos versos de 'O Teu Cabelo não Nega'. Nássara, também branco, filho de libaneses, foi um dos primeiros que, ao invés de contemplar o morro de baixo, compôs 'do morro, de dentro, do núcleo, vendo a cidade lá embaixo'. Isso foi na composição 'O mundo de Zinco'.

O quinto aspecto considerado tratou das datas comemorativas sobre a identidade negra em que eram realizados eventos em diversos espaços de rodas de samba (reuniões) em casas como as da Tia Ciata, que foram fundamentais para o processo de construção do carnaval brasileiro, ao mesmo tempo em que foi possível o resgate de parte dos símbolos africanos, segundo analisa Domingues (2011) no artigo "A Redenção da Raça". Nesse sentido, os entrevistados pontuaram:

Nas trocas e estudos da cultura negra, vejo também que o carnaval é uma das expressões, não a máxima. Sobre os projetos da SEE junto às Escolas de Samba, neste momento não temos nenhuma parceira. Já houve alguns projetos como: Programa Escola da Família; Evento- 10 anos do Programa Escola da Família em 17/08/2013 - Parque da Água Branca - SP; Concurso - Samba do Programa Escola da Família; Palavras chave - Programa da escola da Família; Cultura da Paz; No final, a participação da Escola de Samba - Mocidade Alegre- Grupo especial - SP (ESR, 2013). Casos como da Tia Ciata não é uma característica do Rio de Janeiro, nem do samba, mas de um tempo, de uma época (...). Como se fosse no presente, ainda vejo, meu pai e minha mãe dançando no quintal, enquanto a macarronada, o frango assado e farofa era servido em pratos de ágata. Era desses encontros, chamados de 'curtição', que saíam projetos que posteriormente deram origem às Escolas de Samba, composição enredos que abrilhantava os desfiles dessas Escolas de Samba na avenida e Sambas que faziam parte do repertório de diversos frequentadores daqueles espaços, por esse motivo, não vejo como características de um lugar, mas de uma época. Em cada região, existe uma nomenclatura diferente para essas reuniões, faz parte da diversidade linguística; entretanto, o contexto é o mesmo, o lugar onde se estimulava a construção da identidade negra e, por consequência, o que temos hoje como maior bem cultural produzido nestes espaços: o Samba (JE, 2013). É uma história riquíssima, gigantesca e multifacetada: em diversos locais como Salvador, Rio de Janeiro, Santos, interior de Minas, houve essas manifestações: vissungos, cantos de trabalho, ladainhas (os escravos faziam cantigas de pergunta e resposta, enquanto mineravam, cortavam cana, lavavam). O dia de descanso era marcado pelas rodas onde se improvisavam versos (uns sagrados, outros cotidianos, outros sensualizados) ao som de tambores e palmas (...) é a origem do partido-alto, do jongo, do samba de roda (...) indo para o Nordeste iremos encontrar o tambor de crioula, coco de zambê (...) em cada comunidade, uma característica. É tão complexo que essa história toda não cabe nem em um enredo só (PSF, 2013).

E, se ainda hoje tais espaços existem no mundo do carnaval e samba, continuou PSF: Sim, está vivo! Claro que sofreu influências, mas está vivo. Ainda existe o Jongo da Serrinha no Rio, o Samba da Vela e o Samba da Lage, aqui em SP.

O sexto aspecto considerado foi sobre o racismo e a escravidão e se tais temas/situações têm estado presentes em sambas e sambas-enredos e sua incidência no debate da afirmação identitária negra no interior das escolas de samba e/ou mesmo em outros espaços ou se isso já faz parte do passado. Segundo PFS, tais temas foram muito explorados nas décadas de 1970 e 1980, atualmente é muito raro, pois as Escolas de Samba buscam originalidade e mostram novidade e, pelo menos, uma Escola tratando desses assuntos, nem que seja ao menos em um dos capítulos do desenvolvimento do enredo.

E, considerando o tempo de hoje e a relação com o tempo analisado na pesquisa, foi importante trazer, como sétimo aspecto do diálogo com os entrevistados, os conteúdos da lei federal nº 11.645/08, que objetiva apresentar, para o interior da educação básica brasileira, o tema da afirmação das identidades étnicas (indígena, negra, quilombola) no sentido de levantar limites e perspectivas de se trabalhar na educação escolar a desconstrução do conceito/pré-conceito tão intrínseco entre carnaval, samba, religião afro-brasileira na sociedade brasileira. Segundo OLIVEIRA (2007):

[...] exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes que incluem nos currículos, histórias da África e das relações étnico-raciais em educação, significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares (*apud* CRUZ e JESUS, 2013, 5-6).

A referida lei contempla “uma série de importantes questões, pois não se resume à questão da escravidão e do preconceito, já que retrata a importância do reconhecimento do negro e do índio como pilares da formação da sociedade brasileira, como sujeitos históricos que lutaram pelos seus ideais” (CRUZ e JESUS, 2013, p.4). Sobre a lei, entende o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 11-12).

A visão dos entrevistados sobre a legislação que trata das relações étnico-raciais é assim expressa:

Para ESR, o conteúdo da lei poderá auxiliar o docente: *um momento para estudar a História Afro-brasileira e desconstruir vários conceitos que estão cristalizados na História. Avalia o entrevistado que há ausência de disciplinas, seminários, estudos sobre o tema na graduação.* Nesse sentido, diz que é preciso uma formação contínua:

[...] ganhos para essa afirmação, em termos de luta, conquistas, direitos, pensando hoje na educação não só para o fim do preconceito racial, pois ser pobre hoje já está sofrendo preconceito na pele, e, se for negro e sem dinheiro, o problema agrava-se ainda mais, as oportunidades são ainda mais difíceis e a batalha ainda muito maior. Ter a lei não significa necessariamente uma conscientização maior; contudo, é um primeiro passo, e temos que dar um de cada vez, pois sem essa lei não teríamos mecanismos para ajudar mudar a realidade (JE, 2013).

Essa lei é muito tardia. Se levarmos em conta que as Escolas de Samba começaram a assumir e exaltar elementos da identidade, cultura e religiosidade afro-brasileiras, há mais de 50 anos. E, podemos dizer mais: graças ao trabalho do carnavalesco Fernando Pamplona (que era professor da UFRJ) no Salgueiro, na década de 60, a História, enquanto disciplina acadêmica, passou a reconhecer heróis negros que, até então, eram vistos como criminosos: Zumbi, Rainha Nzinga, Chico-Rei, Xica da Silva [...]. É uma lei tardia, mas muito necessária, pois o uso irresponsável de algumas religiões junto ao público de pouco desenvolvimento sociocultural cria pré-conceitos assustadores, onde a cultura, a ancestralidade, a identidade e a religiosidade afro-brasileiras ainda são demonizadas (PSF, 2013).

Nesse sentido, desenvolver o tema da história afro-brasileira na educação escolar pressupõe “uma série de questões que vão muito além do currículo ou da lei em si, principalmente em relação aos docentes e as suas concepções de ensino, suas relações com o tema e até a formação inicial desses profissionais” (CRUZ e JESUS, 2013, 5-6).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo, fruto da pesquisa “Carnaval e Samba na afirmação da identidade negra nas primeiras décadas da República”, apresenta parte da questão da identidade negra analisada no tempo da República Velha como uma possibilidade a ser trabalhada no espaço da escola. Nesse sentido, foi possível trazer sete aspectos sobre o tema da pesquisa e dialogar com eles, cada um a seu modo, sobre os limites e as perspectivas de inclusão do tema na sala de aula, tendo-se em vista a edição de leis que tratam da riqueza da diversidade em seus vários aspectos: étnicos, culturais, históricos, pessoais.

A proposta de se privilegiar, no presente artigo, as vozes que vivenciam as lutas em favor dos direitos humanos e, por consequência, do respeito à diversidade, em muito contribuiu para a explicitação do problema, considerando-se os distintos espaços que os entrevistados ocupam na vida social. A literatura e a documentação como também a escolha do fio condutor, a música de José Kéti (1955), denominada a “A voz do morro”, permitiram o diálogo emocional, crítico e fraterno com os entrevistados na compreensão do processo de construção da afirmação da identidade negra e, por extensão, da cultura brasileira, e os limites e as perspectivas desse trabalho na educação.

A relação aproximação e distanciamento sobre a trajetória do carnaval e samba, do tempo do passado com o tempo de hoje, pôde ser acentuada pelos

entrevistados, destacando-se as modificações sofridas no processo de desenvolvimento econômico, sociocultural, excludente, entretanto, a expressão Carnaval e Samba continua representando um dos espaços de afirmação da população negra e da cultura afro-brasileira.

O artigo, ao trabalhar o tema Carnaval e Samba e sua relação com o proposto na lei federal nº 11.645/2008, pôde indicar caminhos para o debate da construção da identidade negra no Brasil e da expressão Carnaval e Samba como manifestação de inclusão, no sentido de e a partir da arte quebrar barreiras e unir grupos distintos na afirmação dessa identidade e, por extensão, da cultura brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8. ed. – Brasília: **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2013. 45 p. – (Série legislação; n. 102). Atualizada em: 8 mai. 2013.

CRUZ, Caroline Silva; JESUS, Simone Silva. **Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história** - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. In XVII Simpósio Nacional de História, Natal/RN, 22 a 26/07/2013. (versão *on line*: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372726711_ARQUIVO_TrabalhoXXVIISNH-CarolineSilvaCruzeSimoneSilvadeJesus_corrigido_.pdf). Acesso em: 27 de jan. 2015.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro, Rocco, 6ª ed., 1997.

DOMINGUES, Petrônio José. A Redenção de nossa raça: as comemorações da abolição da escravatura no Brasil. In **Revista Brasileira de História**, vol. 31, Nº 62, São Paulo Dez. 2011(versão on-line ISSN 1806-9347). <http://dx.doi.org>. Acesso em: 20 mar. 2013.

FERNANDES, Claudio Oliveira. **O Carnaval e Samba na afirmação da identidade negra nas primeiras décadas da República Brasileira**. (Pesquisa Graduação História). Universidade UNIBAN – Anhanguera, 2013.

JESUS, José Flores de (Zé Kéti). **A Voz do Samba**, (versão online). <Http://www.vagalume.com.br/ze-keti/a-voz-do-morro.html>. Acesso em: 02 mai. 2013

ABSTRACT: This article is the result of the research “Carnival and samba, while black identity affirmation during República Velha” (2013); its underlying theme is the song “A voz do morro” (1955) by José Ketti and the theoretical bases were related to the historical context on the theme focus. The documental research was improved by

interviews with different actors who deal with carnival and samba and also act in different places of social life. In this article, other references with interdisciplinary nature were added, considering the incompleteness of the theme. The relevance of the study is to make possible to work the subject in education policy and, mainly, at the classroom.

KEYWORDS: Education; ethnic and racial diversity; human rights.

CAPÍTULO XIX

EDUCAÇÃO E IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

Jorge Fernandes

EDUCAÇÃO E IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

Jorge Fernandes

Universidade Federal do Acre, Centro de Educação Letras e Artes, Rio Branco, Acre.

RESUMO: Este artigo busca discutir o papel da educação formal frente às questões étnico-raciais, como atenuante dos preconceitos e atitudes discriminatórias sociais na sua prática cotidiana em sala de aula. Realizamos uma abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, analisando as relações entre educação e construção da identidade negra, relacionando os efeitos do currículo escolar na formação da criança de etnia negra; abordamos a temática da identidade nacional versus identidade negra, buscando compreender como as políticas educacionais da primeira República, foram influenciadas pelas teorias raciais darwinianas. Abordamos também a relação entre memória e identidade nacional nas dimensões pessoais e coletivas.

PALAVRAS-CHAVE: educação; identidade; negra.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da ministração de um Módulo no Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, promovido pelo Ministério da Educação na Universidade Federal do Acre. O curso, organizado de forma modular, foi dividido em aulas presenciais, que ocorreram aos finais de semana, e em aulas à distância. O eixo que originou este texto foi o quarto módulo, sob o título Educação e Identidade Étnico-Racial, no mês de maio de 2014, nos municípios de Rio Branco e Brasileia, no Estado do Acre, locais onde o curso em questão funcionava nos finais de semana, sendo uma turma em cada município.

Foram matriculados inicialmente 50 alunos em cada município acima citado, sendo todos professores da rede de ensino básico, pois trata-se de um curso de formação continuada para professores, no intuito de ampliar as possibilidades na aplicabilidade da Lei 10.639/2003 nas escolas. O curso foi regulamentado pela Resolução CD/FNDE nº 14 do Ministério da Educação como parte do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior. (BRASIL, MEC, 2013).

Entre os vários objetivos almejados no curso Uniafro, ressaltou-se a aplicabilidade da Lei 10.639 de 2003 nas escolas públicas brasileiras, subsidiando professores com materiais teóricos e práticos no intuito de possibilitar maior praticidade e objetividade na execução da proposta curricular conforme especificado na referida lei. A intenção é contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificadas nesses temas nas escolas de educação básica no Brasil. (BRASIL, MEC, 2013).

A partir das propostas de gestão democrática na educação e a ampliação de

oportunidades de acesso, a escola contemporânea passou a assumir vários desafios. As múltiplas culturas que passaram a adentrar o espaço escolar têm requerido das instituições educacionais a necessidade de ajustes tanto no que tange às renovações curriculares, quanto às metodologias de ensino que se ajustam às reais necessidades dos alunos das variadas camadas sociais. O Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, promovido pelo Ministério da Educação na Universidade Federal do Acre, visa atender a essa demanda na rede de educação básica nesse Estado.

Na ementa do módulo IV trabalhou-se a relação entre educação e identidade étnico-racial conjugando identidade nacional e identidade negra. Realizamos uma análise da política eugenista no Brasil e suas consequências na construção da identidade nacional versus construção da identidade da população negra. Abordou-se também o significado e relevância da corporalidade na formação cultural afro-brasileira e a memória como instrumento de produção de saberes e disseminação cultural da população negra. Ademais, buscou-se relacionar memória e identidade nas dimensões pessoal e coletiva, interseccionando relações raciais e gênero com recorte de gênero na busca da identidade étnico racial. Concluiu-se o módulo buscando entender a ideologia educacional como mentora da (des) construção da identidade da criança negra e suas consequências na formação individual e coletiva da população negra brasileira.

2. AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Várias abordagens teóricas foram e estão sendo construídas comprovando a tese do currículo como instrumento de dominação e poder. Nesse sentido, compreendemos que “é através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida.” (SILVA, 2002, p. 34). As teorias críticas sobre o currículo se ajustam à forma ideológica como a escola brasileira foi eficaz em (des) construir a identidade negra, tendo a posteriori, conseguido reverter as iniciativas de representações sociais da criança negra ainda na sua formação.

A cultura valorizada na escola é pertencente à cultura da classe dominante e “o capital cultural manifesta-se de forma incorporada, introjetada, internalizada”. (SILVA, 2002, p. 34). O currículo escolar formal dos anos iniciais do ensino fundamental, prestigia personagens de histórias infantis representativos de uma cultura divergente daquela da criança negra.

Nesse sentido, a criança negra, ainda na tenra idade aprende e internaliza com seus professores e professoras as histórias infantis de referenciais europeus como: Branca de neve e os Sete anões, Rapunzel, a Bela e a Fera etc. Concomitante a isso, essa mesma criança que se percebe negra passa a internalizar essas representações sociais divergentes da sua etnia, projetando-se assim nesse universo que será determinante na formação da sua identidade.

A questão chave não é condenar esses conteúdos curriculares, dos anos iniciais, mas, questionar o porquê da escola não contemplar também outras culturas

étnico raciais ao interceder entre essas representações e a construção da identidade da criança negra. Compreendemos que esse currículo é imposto sem outras alternativas, entendemos também que essa ação está no cerne da ideologia educacional formal pois “é necessário que ela [cultura dominante] não apareça como tal, que ela não apareça justamente como ela é, como uma definição arbitrária,” sendo portanto assimilada e aceita passivamente. (SILVA, 2002, p. 34).

Precisamos frisar que muitas vezes o próprio professor(a) reproduz essa ideologia, sem perceber o que está por trás de suas ações pedagógicas, pois além de estar envolto a essa cultura, sua formação acadêmica via de regra é insuficiente para possibilitar essas reflexões. Ademais, essa mesma cultura é reproduzida através da mídia como em programas televisivos infantis que destacam heróis e heroínas brancos(as), confirmando à criança o que já fora apreendido na educação escolar formal. Essa pedagogia midiática continua nas novelas e filmes em que as pessoas negras representam papéis sociais subalternos, de empregadas domésticas, babás, guardadores e lavadores de carro e todos os tipos de ocupações e empregos socialmente desvalorizados.

O ciclo midiático continua nos noticiários jornalísticos e televisivos onde a grande maioria dos delinquentes são apresentados como pertencentes ao grupo de pessoas negras. Esse reforçamento, se configura na autonegação da criança negra como pertencente ao grupo considerado marginalizado, excluído, com representações sociais negativas.

Ademais, as instituições educacionais, confirmam os estereótipos sociais já internalizados pela criança negra através dos livros e materiais didáticos que apresentam o grupo de pessoas negras estigmatizadas em profissões subalternas, representações imagéticas depreciativas e histórias infantis onde os vilões não raro são negros ou representam papéis astuciosos e irreverentes como o Saci Pererê. Temos percebido uma tendência de reversão desse quadro nos últimos anos, em relação ao livro didático, entretanto, as formações docentes não prepararam os(as) professores(as) para lidarem com a diversidade cultural e étnica na escola e a grande maioria dos professores ainda trazem representações sociais negativas do alunado pertencente à etnia negra.

Por outro lado, pela ausência da temática nas formações iniciais, os professores e professoras não são preparados para realizarem uma análise crítica ou filtragem desse conteúdo didático e terminam por reforçarem essa ideologia. Igualmente, o distanciamento dos conteúdos curriculares de matrizes africanas nas escolas, com personagens infantis, tais como os contos, mitos, lendas etc., priva a criança negra de suas reais representações étnico raciais, contribuindo para a negação da sua identidade e o desejo de ser o outro. Ademais a criança negra não percebe a cultura relacionada ao seu grupo étnico valorizada na instituição escolar.

Similarmente, no mesmo espaço “educacional” são construídos e reforçados os sustentáculos de dominação e poder constituintes da sociedade de classes. Quer consciente ou inconscientemente, os sujeitos empoderados envolvidos nessa relação, como gestores, coordenadores e principalmente professores, reproduzem nesse cotidiano as práticas de inferiorização já internalizadas pelas crianças negras

nos agrupamentos, onde o líder não raro representa o grupo branco e as realizações e construções cognitivas das crianças negras passam despercebidas e muitas vezes desvalorizadas. (CAVALLEIROS, 2012, p. 75-76).

Comentando o poder da escola e do currículo, Silva (2002) explica que a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos e da reprodução de seus componentes ideológicos. A exclusão da população negra ao direito de ascensão social inicia-se portanto, ainda nos anos iniciais do ensino fundamental em que a criança não se sente pertencente à comunidade escolar, por não ter valorizado nesse espaço suas representações sociais e culturais. Nesse sentido o poder da escola e do currículo são determinantes na formação da identidade da criança negra pois “a escola constitui-se num aparelho ideológico central porque, atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo.” (SILVA, 2002, p. 31).

Apesar de haver atualmente um significativo aumento nas pesquisas étnico-raciais, Cavalleiros (2012 p. 36), entende que as pesquisas envolvendo o negro na sua condição de criança e conseqüentemente como aluno nas escolas, ainda precisam ser mais exploradas, tendo em vista ser essa a fase fundamental da vida de qualquer pessoa na construção da sua identidade. A criança negra, enquanto criança, tem no seu componente de identidade, a identidade de sua faixa etária. A autora ressalta que algumas pesquisas tratam da questão do preconceito entre adultos e crianças na escola mas, em relação ao preconceito entre os próprios alunos, a temática precisa ser mais explorada.

Portanto, além do currículo escolar formal, a ausência de trabalhos científicos reforça o silêncio acadêmico na produção de pesquisas qualitativas direcionadas no levantamento de conhecimentos sobre o efeito da educação escolar na construção da identidade da criança negra. Não obstante, a partir do momento em que as formações docentes passarem a inserir essa temática nos cursos de graduação e pós graduação de forma mais sistemática, poderíamos ampliar essa discussão com teor científico mais rigoroso.

Assim, a construção da identidade das pessoas negras como grupo social, assume estreita relação com a educação escolar formal que gradativamente, acolhe as crianças cada vez mais cedo nas instituições educacionais, sem no entanto, garantir o direito legal da construção da identidade das crianças negras de forma individual afetando diretamente a formação coletiva dos sujeitos pertencentes a esse segmento étnico.

3. IDENTIDADE NACIONAL VERSUS IDENTIDADE NEGRA

O Brasil tem na sua origem étnica o gene indígena dos vários troncos linguísticos que aqui habitavam antes da chegada dos europeus. Porém, em face da exploração econômica do período colonial e da deterioração étnica e cultural indígena imposta pelos portugueses, além da conseqüente entrada compulsória de variados povos africanos na condição de escravizados, o país passou a assumir

novas configurações na sua formação étnico racial, fato que contribuiria na ampliação dos conflitos e dilemas no que tange à construção da identidade nacional brasileira.

Nos primórdios da ocupação portuguesa no Brasil, as relações sexuais e afetivas aconteceram mais pela agressão e pela necessidade fisiológicas naturais masculinas, do que pela harmonia das uniões conjugais estáveis. De acordo com Munanga, após a chegada dos primeiros africanos escravizados,

o Brasil escravocrata herdou de Portugal a sua estrutura patriarcal de família, cujo preço foi pago pela mulher negra. O desequilíbrio demográfico entre os sexos durante a escravidão, na proporção de uma mulher para cinco homens, conjugado com a relação assimétrica entre escravos e senhores, levou os últimos a um monopólio sexual das poucas mulheres existentes. Nesse contexto, as escravas negras, vítimas fáceis, vulneráveis a qualquer agressão sexual do senhor branco, foram, em sua maioria, transformadas em prostitutas como meios de renda e impedidas de estabelecer qualquer estrutura familiar estável. (MUNANGA, 2004, p. 98)

Compreendemos pelo contexto acima descrito, que a mestiçagem nesse processo inicial acontecera fora das ideologias de branqueamento que viriam a se tornar a principal preocupação das elites intelectuais do século XIX. Entretanto, os dilemas da mestiçagem já se faziam presentes pela necessidade de responsabilização dos pais brancos em relação aos filhos gerados com as escravizadas, principalmente quando essas relações aconteciam na forma de concubinatos, nos interiores das casas grandes e senzalas.

Nesse contexto, a intelectualidade brasileira viria a se confrontar com pelo menos três etnias indesejáveis na formação da identidade nacional. Os nativos indígenas que já habitavam o país antes da chegada dos europeus portugueses, os escravizados(as) africanos(as) que compulsoriamente passaram a influenciar a formação étnica e os seus descendentes mestiços pelas relações sexuais forçadas ou não, com os senhores brancos.

Buscando compreender esse intrincado jogo étnico racial no Brasil, Munanga, traz à luz algumas soluções propostas para solucionar o problema da mestiçagem brasileira, explicando o seguinte,

Como acontece geralmente na maioria dos países colonizados, a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX foi buscar seus quadros de pensamento na ciência europeia ocidental, tida como desenvolvida, para poder não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu País, mas também, e sobretudo, propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial. (MUNANGA, 2004, p. 53).

Mesmo antes da assinatura da Lei Áurea em 1888, o problema da necessidade de uma identidade étnica racial brasileira já se fazia presente. Essa afirmativa pode ser constatada pela entrada de imigrantes no país com a finalidade de cumprirem a dois propósitos: ocupar os postos de trabalho anteriormente exercidos apenas por negros escravizados e contribuir na construção na nação que

a intelectualidade idealizava como sendo de cor branca. Nesse sentido, no período pós libertação até as primeiras décadas do século XX, as discussões em torno da construção nacional versus questões raciais, assumiram proporções mais elevadas.

A problemática central que circundava a temática da construção da identidade brasileira, recaía principalmente sobre os variados povos africanos e seus descendentes brasileiros, no processo de transição do sistema de produção escravista para o capitalismo emergente no Brasil em fins do século XIX e primeiras décadas do século XX. Com a proclamação da República e o avançar do século seguinte, diante da necessidade de modernização do país, em meio a um excessivo contingente de ex-escravizados negros e negras e seus respectivos descendentes, agora na condição de cidadãos, que se aglomeravam nas grandes cidades, os problemas sociais de higiene, moradia adequada e educação, não tardaram a surgirem nas pautas das necessidades emergentes.

A solução apontada pelos principais intelectuais girava em torno da educação. Por outro lado, as teorias evolucionistas, plenamente aceitas como paradigma científico, que atravessaram a primeira metade do século XX, indicavam as pessoas negras como inferiores e incapazes de se ajustarem às novas regras sociais que teoricamente seriam oriundas da educação, como saída privilegiada para o problema da identidade nacional brasileira.

Essa afirmativa é explicada por Lucas e Machado sobre o pensamento do intelectual Herbert Spencer ao dizer que “o problema da sociedade está na natureza defeituosa dos indivíduos, que não conseguem se adaptar aos problemas enfrentados.” (LUCAS; MACHADO, 2003, p. 155). Nessa mesma linha de raciocínio, a grande maioria dos intelectuais no início do século XX entendiam que a população negra não teria progresso com a educação por serem de raça inferior, em harmonia com as teorias darwinistas. (LUCAS et. al, 2003, p. 155).

Portanto, as classes ditas superiores, a população branca não mestiçada, teriam o seu sustentáculo de manutenção de poder e dominação através da educação. Nesse sentido, os referidos autores justificam o pensamento da intelectualidade da época ao dizer que

Da mesma forma como não se aconselha interferir na economia de uma nação, também na educação não há necessidade de intervenção. Tal como na luta pela vida as espécies superiores, consideradas mais aptas, prosperam e se multiplicam, enquanto as espécies inferiores sucumbem, assim a educação dos indivíduos, oriundos das diferentes classes sociais, deve ser concebida. (LUCAS e MACHADO, 2003, p. 155).

Esse pensamento da intelectualidade brasileira seria o fator diferencial entre a construção da identidade negra versus construção da identidade nacional preferida. Nesse sentido, Munanga, explica que

Todos, salvo algumas exceções, tinham algo em comum: influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início deste, [XX] eles, acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência do mestiço. (MUNANGA, 2004, p. 55).

A mestiçagem, que já vinha sendo implantada como política de embranquecimento da população brasileira, através da imigração europeia no Brasil a partir do século XIX, era portanto, uma das soluções apontadas pelos intelectuais para extirpar a identidade da população negra como grupo. Temos assim, duas vertentes dicotômicas: cerca de um milhão e meio de negros e mestiços libertos (LUCAS e MACHADO, 2003, p. 157), concomitante com milhares de imigrantes imersos nas fazendas de café e zonas urbanas das regiões sul e sudeste. Segundo Fernandes (2008, p. 37), apenas em São Paulo, o número de imigrantes no ano de 1886, excedia em 1.870 indivíduos.

Por outro lado, a necessidade de modernização do país e o projeto de construção da identidade nacional colocava em questão também, a identidade de outras raças/etnias já instaladas no Brasil, pois Munanga ressalta que o surgimento de uma etnia brasileira, “capaz de envolver e acolher a gente variada que no País se juntou, passa tanto pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus quanto pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem”. (MUNANGA, 2004, p. 109).

Conseqüentemente, foi no “caldeamento” das várias misturas de identidades étnicas que se buscou uma nova identidade nacional, nova no sentido de ser a expressão resultante das mesclas de cores dos sujeitos inseridos nesse processo. Nesse contexto, Munanga, continua explicando que

Embora houvesse uma resistência cultural tanto dos povos indígenas como dos alienígenas que aqui vieram ou foram trazidos pela força, suas identidades foram inibidas de manifestar-se em oposição à chamada cultura nacional. Esta, inteligentemente, acabou por integrar as diversas resistências como símbolos da identidade nacional. Por outro lado, o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal de branqueamento. Ideal esse perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial, o que teve como consequência a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva, enquanto segmento politicamente excluídos da participação política e da distribuição equitativa de produto social. (MUNANGA, 2004, 109-110).

Constata-se que para atingir os objetivos de clareamento da população brasileira, primeiramente foi incentivado a mestiçagem ou mistura entre as várias etnias, resultando na produção de uma grande população de mestiços ou pardos, que para escaparem dos efeitos do racismo e da discriminação, optaram como grupo, por se aproximarem culturalmente da classe das pessoas brancas, negando explicitamente seu gene de matriz africana, considerado inferior diante dos paradigmas científicos de pesquisas influenciados pelas teorias darwinianas.

Assim, a formação da identidade nacional é resultante dessas várias mesclas em que o grupo de pessoas de cor branca pertencentes à elite brasileira, historicamente foi privilegiado por fazerem parte das classes dominantes e por terem sido por mais de três séculos os detentores dos meios de produção. Adicionalmente, o direito à educação com possibilidades de ascensão, foi assegurado a esse grupo

em detrimento das etnias negras e indígenas.

Por outro lado, a cultura e identidade negra, forjada nas lutas e resistências contra o regime servil, fora construída às margens do socialmente aceitável. Adicionando-se a isso, a exclusão educacional ideologicamente imposta a essa população no período pós-abolição, que fora embasada nas políticas eugenistas de matriz darwiniana, temos como resultado uma identidade negra esfacelada no seu conjunto, principalmente pela descaracterização étnica racial introduzida pela miscigenação.

Entretanto, em meio ao conjunto de circunstâncias adversas, grupos de pessoas negras passaram a formar o que ficaria conhecido como Movimento Negro Brasileiro. Antes de meados do século XX, esse movimento criou ao menos três instituições em favor da população negra como grupo: A Imprensa Negra, a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental Negro. Além de jornais e folhetos que constituíram a Imprensa aquela instituição compunha de indivíduos ou grupos que passaram a escrever sobre assuntos que interessavam à população negra no século XIX. Em São Paulo o primeiro jornal dessa imprensa chamava-se “O Menelick” e começou a circular em 1915. Atualmente (desde 2007) circula um periódico sob o nome “O Menelick 2º Ato”.

A Frente Negra Brasileira, criada em 1931, foi uma das mais importantes instituições em favor da população negra no Brasil, sendo extinta em 1937 com a implantação da ditadura do Estado Novo na era getulista. Entre os principais objetivos da Frente Negra Brasileira estavam os seguintes: combater o racismo no Brasil e dar subsídios para a população negra ter melhores condições de emprego, saúde e educação. No Rio de Janeiro foi criado o Teatro Experimental Negro em 1944 por Abdias do Nascimento, assumindo relevante postura política em associação com outras instituições em favor das pessoas negras. (PEREIRA, 2008, p. 92).

Consoante a esses movimentos, Florestan Fernandes publicou o livro: “A integração do negro na sociedade de classes” em 1964. Essa obra iria dissipar as teorias evolucionistas e desmistificar o “Mito da Democracia Racial”, que surgira a partir das teorias de Gilberto Freyre com o livro “Casa grande e Senzala” publicado em 1933. A teoria do mito da democracia racial ensinava que no Brasil, diferentemente dos Estados Unidos e da África do Sul, não existia racismo e que as relações sociais entre negros e brancos eram harmônicas. Porém, esse conceito desconsiderava todo contexto de desigualdades econômicas e educacionais entre as etnias.

Nesse contexto, o Movimento Negro Brasileiro assumiu maior relevância, tendo entretanto, forte revés após a ditadura militar, (entre 1964 e 1984) reassumindo suas posições políticas a partir dos movimentos democráticos conquistados na atual Constituição de 1988 e principalmente após os governos de esquerda que apoiaram as políticas de ações afirmativas motivadas por acordos internacionais.

Assim, em contraposição ao histórico das políticas eugenistas e o movimento de exclusão social e escolar da população negra, na contemporaneidade, esse grupo étnico racial tem buscado reverter essa realidade, travando verdadeira pugna na

construção de políticas de ações afirmativas que contribuem para construção de uma identidade étnica, através do reconhecimento plural da formação da identidade nacional, buscando não obstante, a valorização das representações sociais negras no contexto de luta e resistência empregado pelos seus ancestrais africanos e seus descendentes, que compulsoriamente foram postos na condição de escravizados.

4. MEMÓRIA E IDENTIDADE NACIONAL NAS DIMENSÕES PESSOAIS E COLETIVAS

A memória da população negra africana que fora forçada a trabalhar como escravos no Brasil, estava fundamentada nas tradições orais trazidas ao Brasil, segundo a origem de cada escravizado. Entretanto, no vasto continente africano, nem todas as populações eram iletradas, por ocasião do tráfego negreiro para o Brasil. Porém, os escravizados iletrados tinham na memória, a única ligação com suas representações sociais e culturais aprendidas em seus países africanos. Ainda que essa população fosse tratada como objetos utilitaristas, em suas memórias trouxeram e reproduziram suas práticas sociais construídas em suas anteriores localidades africanas.

A tradição oral e as características da memória africana não foram afetadas pela expansão da religião islâmica no continente africano. De fato o islamismo incorporou-se a essa tradição e seus ensinamentos e preceitos passaram a fazer parte da memória africana e a serem transmitidos pela oralidade. Mesmo sob severas repressões, as manifestações culturais da população negra no Brasil, sobreviveu principalmente através da memória e da prática da oralidade.

Nesse sentido, Lima, explica que

No estudo da memória, é necessário dar importância especial às suas características distintivas, que podem conduzir à história ou distanciar-se dela. No entanto, elas são suficientes para que exista uma oposição ou um conflito entre memória e história. A memória é narrativa e tem faculdade de evocar espontaneamente o passado. Entretanto, podemos dizer que a história-conhecimento também é narrativa, apesar de ser explicativa e compreensiva, assim como mais sistemática que a memória. (LIMA, 2013, p. 38).

Compreende-se a partir do exposto, que a memória é praticada através da espontaneidade, descompromissada com formalidades e regras pré-estabelecidas mas, que nem por isso perde seu caráter relevante de transmissão de fatos e acontecimentos, além de contribuir na reprodução da cultura e manifestações populares internalizadas em determinadas comunidades.

Por outro lado, a memória apresenta limitações relacionadas com vários fatores psicossociais que podem interferir nas aproximações ou distanciamentos do passado. Segundo (LIMA, 2013, p. 39), “a memória é seletiva porque a retenção ou o esquecimento podem ser frutos do tempo, da dor, da ideologia, com momentos de adensamento e de esgarçamento.” A seletividade é inerente à memória individual no ser humano, no caso da memória coletiva da população negra no Brasil, essa foi

influenciada por repressões contrárias à cultura herdada dos povos africanos na condição de escravizados.

Nesse contexto de dor, ideologia e esgarçamento foi forjada a contribuição negra na formação cultural brasileira. Na visão de autores como Araújo (2004), a memória tem fundamental importância na preservação de todo o legado herdado das comunidades negras no período colonial e do pós-escravidão. Suas explicações indicam que a mão de obra negra possibilitou o progresso europeu e formava as bases estruturais econômicas do que viria a ser a nação brasileira. Esse autor mostra que

Se o Brasil conseguiu ser indiferente aos danos causados a seus filhos negros, os próprios negros deste país, os que vieram da África e os que aqui nasceram, de pais e avós brasileiros, deram talvez a mais generosa contribuição para a construção do Novo Mundo, alimentando o poder e o luxo dos escravocratas locais e extraindo o ouro e o diamante que faziam a riqueza do Velho Mundo. O mesmo ouro que expandia a prosperidade e o luxo que reluziam nos tempos de Dom João V e Pombal e transformavam Lisboa em sua fisionomia física e econômica, como antes o fizera o açúcar, desde o começo da colonização e, antes ainda, o comércio do pau-brasil, sob o peso da escravidão indígena. Por isso é que não podemos nos dar ao luxo de esquecer, perder de vista a nossa memória, por mais pequenina ou insignificante que seja, pois nossa memória será sempre uma forma de costurar nossa história. (ARAÚJO, 2004, p. 243).

Conforme sugere o autor, a memória é o instrumento capaz de reconstruir e dar novas formas e significados ao passado. Todavia, mesmo com toda a ideologia de repressão e negação da cultura negra e o viés positivista que imperou nos currículos escolares brasileiro durante os últimos séculos, ainda assim, a memória preservou e cultuou personagens negros lendários que na contemporaneidade são exemplos de determinação e coragem em meio a todo um contexto social contraditório às suas origens. Nesse sentido as palavras de Araújo mostram que

O país guardou no seu imaginário, no seu inconsciente coletivo, muitas figuras de negros como criaturas lendárias. Algumas, personagens históricos que marcaram um lugar definitivo na construção da sociedade nacional, outras tantas, personagens que figuram como registros menores, de uma memória local. Quem não conhece a história de Chica da Silva, escrava e amante de um contratador de diamantes de Diamantina, nas Minas Gerais do século XVIII? E Chico Rei que, com a riqueza de sua mina de ouro, comprava a liberdade dos escravos na antiga Vila Rica? E nosso maior herói da resistência negra, Zumbi dos Palmares, hoje reconhecido inclusive pela história oficial? Outros personagens históricos são também envoltos em lenda, como é o caso de Henrique Dias que, com seu pelotão de negros, combateu na luta final para assegurar a expulsão dos holandeses de Pernambuco, tendo por seu feito recebido de Dom Pedro II a Ordem de Cristo, a maior comenda de Portugal no século XVII. (ARAÚJO, 2004, p. 245).

Na construção do imaginário social brasileiro, esses personagens negros figuram como lendários, figuras a-históricas, irrealis, dissociadas do contexto social em que viveram. Contudo, essas pessoas negras, foram personagens reais dentro

do sistema escravista imposto aos africanos compulsoriamente trazidos ao Brasil. nesse sentido, Araújo levanta vários questionamentos:

Mas por que lendas, como se se tratasse apenas de estórias, se esses personagens e muitos outros foram mesmo figuras verdadeiras, de pessoas que viveram, amaram, sofreram e cujas vidas deixaram marcas na memória de seu tempo? O que explica o fato de estes e muitos outros negros e mestiços, que afinal também são parte real desta nossa história meio louca, serem, todos eles, transformados em lenda? Será lenda a nossa participação na construção da história deste país e da identidade de seu povo? Ou será que, ao contribuir para a formação de uma identidade nacional que dá cara nova às velhas tradições de uma cultura europeia, precisamente por sua contribuição, o *establishment* transforma esses negros em brancos? Ou a cor não importa? (ARAÚJO, 2004, p. 246).

Essas indagações são legitimadas pelas estatísticas que põem o grupo de pessoas negras tanto nas dimensões pessoais quanto coletivas, em posições de inferioridades educacionais, sociais e econômicas. Por outro lado, vislumbra na consciência nacional o sentimento de identidade forjada das tradições e culturas populares oriundas das comunidades negras. Essa afirmativa pode ser corroborada pelos cartões postais brasileiros, onde o samba, o carnaval e o futebol, tendo o jogador Pelé como seu maior representante, são indicativos de uma identidade nacional gestada nas bases do grupo social excluído dos processos de ascensão social, econômica e educacional do país.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto nessas considerações é possível considerar a assertiva de que as representações sociais no que tange a construção da identidade nacional, passam pelo crivo das relações individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos nesse processo. Não obstante, a instituição educacional formal, apresenta-se como *locus* privilegiado de fomento multicultural, com possibilidades de prestigiar também, os segmentos das camadas sociais historicamente excluídos.

Assim, as relações entre educação e construção da identidade negra, precisam ser pensadas no contexto sócio histórico dos discentes de etnia negra, a partir de novos paradigmas curriculares que contemplem a formação multicultural dos sujeitos recém inseridos no processo educacional formal. Nesse sentido, a identidade nacional que fora construída a partir de várias matrizes culturais, incluindo a africana, fica consolidada pela multiplicidade de valores agregados à cultura escolar. Portanto, as questões envolvendo a memória e identidade nacional nas dimensões pessoais e coletivas, podem ser melhor compreendidas na medida da valorização da cultura negra herdada dos escravizados africanos e preservada principalmente pela memória coletiva da população negra no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emanuel. **Negras memórias, O imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão**. São Paulo: Scielo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 14**. Brasília: 2013, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12260&option=com_content. Acessado em 25 de fev. de 2015.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Brasília: Senado Federal, 2003.

CABALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. 1, 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

LIMA, Maria da Vitória Barbosa. **Liberdade interdita, liberdade reavida: liberdades na Paraíba escravista (séc. XIX)**. Brasília: FCP, 2013.

LUCAS, M. A. O, F. e MACHADO, M. C. G., (2003). **A influência do pensamento de Herbert Spencer em Rui Barbosa: a ciência na criação da escola pública brasileira**. Educação em Foco, Juiz de Fora, vol. 7, n. 2.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetórias e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ABSTRACT: This article looks for discussing about the role of formal education in face to ethnic-racial issues mitigating social prejudice and discrimination attitudes during the classroom daily practice. We have done a qualitative bibliographic approach, analyzing the relations between education and construction of black identity, relating the effects of school curriculum on the formation of children from black ethnicity; we have spoken about national identity versus black identity, looking for comprehensions how educational politics of First Republic were influenced by Darwin's racial theories. We also have approached the relation between memory and national identity in collectives and personals dimensions.

KEYWORDS: education, identity, black race.

CAPÍTULO XX

PROJETO PORONGA: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

**Emilly Ganum Areal
Lúcia de Fátima Melo**

PROJETO PORONGA: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Emilly Ganum Areal

Universidade Federal do Acre

Rio Branco – Acre

Lúcia de Fátima Melo

Universidade Federal do Acre

Rio Branco – Acre

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo central desvelar a política de aceleração da aprendizagem empreendida pela SEE/AC, nominada Projeto Especial de Aceleração de Aprendizagem do Ensino Fundamental – PROJETO PORONGA, o qual compõe o cenário educacional acriano a partir de 2002. A metodologia empregada engloba pesquisa bibliográfica dos principais autores que abordam a temática, assim como, análise documental, a partir de entrevistas e de dados demográficos e socioeconômicos, de egressos do Projeto Poronga que se formaram em 2010. Os indicadores apontam que a implantação da aceleração da aprendizagem, através do Projeto Poronga, diminuiu o atraso escolar, contudo, não corrigiu completamente a distorção idade/série, notadamente, em razão das causas que a originam: reprovação e abandono.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional; Distorção; Aceleração.

1. INTRODUÇÃO

As reflexões trazidas neste artigo são oriundas de resultados parciais de pesquisa em desenvolvimento sobre políticas públicas de aceleração da aprendizagem, mais especificamente de levantamento documental, revisão bibliográfica e análise dos dados coletados por meio de aplicação de questionário e de entrevistas, realizados no Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” – Mestrado em Educação, linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional da Universidade Federal do Acre – UFAC. A pesquisa integra também o conjunto das atividades de investigação desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente (GEPPEAC/UFAC).

Sumariamente o artigo realiza uma análise sobre uma das políticas que compõem o conjunto de ações propostas pela reforma educacional em curso no Estado do Acre, lançada em 2002, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC) com o nome de Projeto Especial de Aceleração de Aprendizagem do Ensino Fundamental – PROJETO PORONGA, objeto desta pesquisa, cujo objetivo é combater a distorção idade/série da rede de ensino básica. Para fins de esclarecimento, a Poronga é uma luminária, uma espécie de lâmparina que os seringueiros usam na cabeça para percorrer as estradas da seringa na floresta

amazônica. Feita, geralmente, a partir de latas de óleo, o seu combustível mais frequente é o querosene.

Este artigo encontra-se dividido em cinco partes, incluindo esta introdução. Na segunda parte, situa-se o contexto da pesquisa e seu respectivo objeto de estudo. A terceira parte apresenta algumas considerações sobre política, trajetórias e intencionalidades, discutindo especificidades do Projeto Poronga, que compõe o conjunto de ações de reforma educacional em curso no estado do Acre, caracterizada por Damasceno (2010) como um processo de hibridização, que ora se ancora a partir de uma perspectiva crítica, voltada para ampliação dos investimentos para educação, ora é marcada por traços expressivos da política mercantilista, o que parece ser uma evidência presente no que tange à política de aceleração da aprendizagem da SEE/AC. Na quarta parte, apresentam-se alguns resultados da pesquisa, ainda de forma bastante embrionária. Os dados foram obtidos junto à coordenação local do Projeto, localizada na Secretaria Estadual de Educação e nos censos divulgados pelo MEC/INEP. Por fim, acrescentam-se algumas observações a título de conclusão do texto.

2. SITUANDO A PESQUISA E SEU OBJETO DE ESTUDO

Em função do alto índice de distorção idade/série no Acre, que chegava a 55% em 2002 (ACRE, 2002), procedeu-se uma "garimpagem" no Brasil, para verificar programas de correção de fluxo com boas práticas. Esses dados motivaram a tomada de decisão, visando propiciar todas as condições necessárias para a implantação de um projeto de adequação da idade à série.

De acordo com a SEE/AC, nesse interstício, desencadeou-se um amplo trabalho de mobilização de diretores, estimulando-os a discutir assuntos relacionados à problemática que afetava praticamente todas as escolas públicas urbanas e rurais do Acre. Essas discussões, mediadas pela SEE/AC contribuíram para delinear e construir uma proposta viável para atendimento desse público.

O Projeto Poronga (ACRE, 2013) é uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva sanar as lacunas da aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar. O objetivo geral consiste em corrigir a distorção idade/série, aumentando a proficiência média dos alunos do Ensino Fundamental, reduzindo progressivamente a distorção idade/série.

A metodologia Telecurso®, através do uso de teleaulas, é utilizada pelos professores do Projeto Poronga. Essa metodologia é uma marca registrada da Fundação Roberto Marinho/FRM. O material utilizado no Projeto são os programas do Telecurso, desenvolvido pela FRM em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP).

Segundo a SEE/AC, face às especificidades relacionadas ao tempo pedagógico para desenvolvimento das atividades, e como forma de contemplar a metodologia utilizada, fora constituída uma equipe de coordenação do projeto que

promove a realização do monitoramento sistemático nas escolas, bem como a formação dos professores e o planejamento, através dos seus técnicos/supervisores pedagógicos, estabelecendo uma relação dialógica e participativa nas escolas.

A aceleração da aprendizagem não é considerada uma concepção nova no contexto do ensino público. Conforme Prado (2000), em 1986, a *Stanford University*, localizada nos Estados Unidos, no Estado da Califórnia, desenvolveu o Programa *Accelerated Schools*, cujo trabalho influenciou o pensamento de alguns educadores brasileiros. Este Programa das Escolas Aceleradas objetivava o sucesso escolar dos alunos “em risco” e, a partir de 1992, essa ideia foi disseminada no Brasil.

Os programas de aceleração têm como fundamento legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), na legislação complementar e nas normas de organização específicas do Sistema de Educação do Estado do Acre. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Prado (2000, p. 55) afirma que a “LDB abriu o espaço para que iniciativas dessa natureza pudessem ser legitimadas”. O Art. 23 desta mesma normativa prevê flexibilidade e diversificadas formas de organização dos sistemas escolares, com intuito de amenizar o fracasso escolar, uma vez que sugere a organização da educação básica nessas formatações: “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios [...]”. (BRASIL, 2002, p. 9).

Com essa abertura, há anos existem os programas de aceleração que, a princípio, seriam temporários, contudo não se consegue realizar plenamente a chamada correção de fluxo. Se não se compreender qual é exatamente o problema, corre-se o risco de “perpetuar” os programas e mais, naturalizar o fato da escola não cumprir com a sua função histórica que lhe é inerente do ponto de vista da justiça social: a universalização do ensino e, mais que isso, a qualidade do ensino ofertado.

A reprovação, o abandono escolar, a indisciplina, o ingresso tardio na escola e a distorção idade/série, são indicativos que podem contribuir para aumentar o fracasso escolar. Atualmente, a educação brasileira apresenta todas essas mazelas. Em nome da inclusão, lançam-se programas para amenizar as defasagens idades/séries e regularizar o fluxo escolar.

A partir da década de 1990, as políticas públicas em educação, dentre equívocos, contradições e contribuições, vêm tratando as políticas educacionais dos programas de aceleração como endemias, cujas medidas remediativas têm o intuito de eliminar a “doença” da evasão e da reprovação, servindo ora para desvelar as contradições existentes no ensino brasileiro, ora para camuflá-las. De acordo com Oliveira

A defasagem idade/série passou a ser estabelecida como importante critério de mensuração de desempenho escolar, constituindo-se em medida estatística largamente utilizada pelo Estado como indicador na avaliação das políticas públicas para a educação básica. Assim sendo a escolaridade pensada em relação à idade dita regular, as constantes reprovações levam à defasagem idade/série, que pode ser sentida em todas as redes de ensino, seja pública ou particular. (OLIVEIRA, 2006, p. 97)

A evasão e a reprovação têm se apresentado como as principais causas da distorção idade/série, tanto que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) publicada pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (IPEA 2010, p. 19-21) mostrou que quase 15% dos estudantes do Ensino Fundamental, e 24% do Médio não progrediram de série por esses dois motivos.

Dados da PNAD de 2009, conforme divulgado pelo IPEA (IPEA, 2010, p. 19-21), mostram que mais de 50% dos estudantes do Ensino Fundamental não conseguiram terminar o ciclo na idade prevista, que está fixada nos 15 anos de idade. No Ensino Médio, a realidade torna-se ainda mais agravante: mais de 65% dos jovens de 18 anos não conseguiram a certificação de conclusão do Ensino Médio.

No Acre, a história escolar dos estudantes não tem sido diferente, o Censo Escolar de 2010 aponta que o Acre apresentava, no Ensino Fundamental, uma distorção idade/série nas escolas da rede estadual na ordem de 30% enquanto a média nacional era de 24% no mesmo ano. No Ensino Médio, o índice de distorção atingiu 36% dos estudantes do estado, sendo a média nacional de 35%. Segundo documento da Secretaria de Estado de Educação, no Ensino Médio, 13 mil estudantes matriculados tinham 21 anos ou mais, no período da pesquisa, e nos anos finais do Ensino Fundamental, 41 mil estudantes tinham 18 anos (ACRE, 2010).

Diversas políticas têm sido adotadas para combater esse desafio: investimento na formação inicial e continuada do quadro docente, investimento em laboratórios de informática, criação de centro de estudos de línguas estrangeiras e centro de filosofia e matemática, ampliação das atividades da comunidade escolar aos finais de semana, reestruturação do plano de cargo e carreira do professor, ampliação do tempo pedagógico em sala de aula, melhoria dos espaços físicos escolares e climatização de salas de aula, maior mobilização e participação dos conselhos escolares na escola, ampliação da matrícula, reforma e construção de novas escolas.

Apesar de todos os esforços apreendidos, a distorção do fluxo escolar no Estado do Acre ainda é considerável, segundo documento do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (INEP, 2010), a taxa de defasagem idade/série está caindo lentamente em todo o Brasil. No estado do Acre, no Ensino Fundamental caiu 5% (passou de 35% para 30%). No Ensino Médio ela caiu, no mesmo período, 6% no Estado do Acre.

3. POLÍTICAS, TRAJETÓRIAS E INTENCIONALIDADES

No Estado do Acre, ao que parece, a política educacional caminha para uma direção condizente com a concepção dos pensadores mais críticos da educação,

que reivindicam maiores investimentos na educação pública e no desenvolvimento profissional dos professores. Essa mistura de concepções presentes no processo de reformas educacionais no Estado do Acre mostra tratar-se de um processo híbrido que mescla diferentes

orientações nas propostas de mudanças já realizadas e ainda em curso. Além das políticas serem híbridas por mesclarem diferentes orientações, também, no interior de uma orientação, pode haver penetração de ideias provenientes de outra concepção. (DAMASCENO, 2010, p. 61)

Damasceno (2010) discute o processo de hibridização, a partir da política educacional definida pela SEE/AC, ora ancorada a partir da perspectiva crítica, voltada para ampliação dos investimentos para educação, ora marcada por traços expressivos da política mercantilista. Essa parece se constituir uma na evidência presente na política de aceleração da aprendizagem da SEE/AC, que credenciou e validou a implementação de uma política de aceleração definida por uma instituição alheia ao contexto educacional acriano, numa clara intenção de cessão aos interesses do mercado, ou mesmo numa espécie de privatização “por dentro”, numa mescla público/privada. As críticas a este formato de educação pode ser observada nas entrelinhas dessas ideias:

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no *interior das escolas*, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável. (FREITAS, 2007, p. 968)

Nesse contexto, emerge a necessidade de criação de modelos de organização socioeconômicos que possibilitem a criação de uma proposta educacional mais democrática e “justa”, na perspectiva de Dubet (2004), se é que é possível simplificar ou conceituar esse termo, mas talvez o modelo de escola meritocrática, que promove a exclusão e a competição, principalmente quando esse “modelo de justiça” assevera e acentua os fracassados e estigmatizados, os vencidos na competição, marcados pelo fracasso escolar não aproxima, nem tampouco promove igualdade.

Nessa direção, sob a influência dos organismos internacionais, instituem-se os “pactos”, espécie de acordo onde ancora a sustentação social para fortalecer as políticas públicas. Embora mais de dez anos tenham passado do início da reforma educacional acriana, as imposições que se assentam no cerne da filosofia de atuação dos organismos internacionais determinam qual a linha de ação/ações, “pacotes de ações”, os governos precisam seguir para obter seus financiamentos, mas não sem resistências e tentativas de superação, sobretudo por parte da comunidade acadêmica e educacional (no âmbito da rede de ensino) e, de uma forma mais assistemática por parte da comunidade externa (pais de alunos, entidades não governamentais, dentre outros).

Os alunos do Projeto Poronga, excluídos pelo ensino regular da rede pública, podem ser considerados pertencentes a um grupo normalmente vítima da mazela social, marcados pelo estigma e pelo preconceito por fugir ao “padrão” de sujeito

aceito pela sociedade, e por constituir a “escória” da escola. Nesse sentido, Freitas (2007) aponta que esses indivíduos “integram” um mundo à margem, muitas vezes, rotulados, marcados para não darem certo. Esses sujeitos de direitos, cujo histórico é marcado por sucessivas reprovações, abandono e, em alguns casos, em conflito com a lei, são vistos como “o problema” da escola que precisa ser eliminado, selecionado e colocado à margem, uma vez que, por vezes, não se consegue despertar nesse indivíduo o interesse em permanecer no ambiente escolar (sala de aula) para, de fato, aprender.

Por vezes, refletir como as políticas de aceleração se realizam no interior das escolas, e mais, como as camadas populares “incluídas” por políticas assistencialistas enxergam-se parece eminente. De todo modo, há um débito social com esses sujeitos que, sistematicamente, o Estado não consegue atendê-los na plenitude dos direitos socialmente referendados, dentre eles, o direito à educação, como basilar para os demais.

Com o advento do capitalismo, e as pertinentes críticas advindas de Marx (1968), convém pensar a partir de uma sociedade dividida em classes, no intuito de compreender quais evidências e fatores históricos contribuem para relacionar classe social e rendimento escolar. Contudo, é preciso não olhar a questão a partir da perspectiva reprodutivista, mas debruçar-se a partir de parâmetros que considerem o respeito às diferenças culturais por vezes forjadas em processos de inclusão.

Segundo Akkari (2001), a educação no Brasil constitui-se como um produto social distribuído de maneira desigual, sendo seu acesso não apenas articulado por padrões como: categoria socioeconômica, gênero, etnia, mas pelo tipo de rede frequentada (pública/privada). Para o autor,

[...] O discurso político republicano, que insiste sobre a função homogeneizadora e igualitária da escola que socializa em comum e fabrica cidadãos iguais, foi se esvaziando progressivamente da sua substância. A heterogeneidade provocada pela atual fragmentação do sistema escolar brasileiro em várias redes reproduz, acentuando as desigualdades sociais e compromete de modo durável o desenvolvimento econômico e social desse país. (AKKARI, 2001, p. 163).

O autor preceitua que a escola reflete a manutenção da desigualdade social predominante no país, contribuindo para a manutenção do *status quo*, quando defende uma escola igual para desiguais, estabelecendo um currículo escolar homogeneizador que tem como base a educação oferecida a uma pequena parcela privilegiada da sociedade, que determina os parâmetros adotados pela educação nacional.

A distorção idade/série precisa ser analisada como consequência desta desigualdade historicamente constituída, nessa direção, Marx (1968) assevera que através da educação é possível superar a alienação e a exploração, esses sujeitos de direitos que por diversos motivos tiveram seu fluxo escolar interrompido, seja em função da reprovação, abandono escolar ou ingresso tardio ou, por vezes, em conflito com a lei, necessita não apenas retomar o percurso escolar, mas ser melhor compreendido como fruto dos processos de exclusão da sociedade.

Políticas, trajetórias e intencionalidades estão de tal forma imbricadas que é impossível separá-las. No contexto de exclusão inerente ao modelo neoliberal, as políticas sociais adotadas, por mais bem intencionadas que sejam, não deixam de ser medidas paliativas que podem não alterar substancialmente o sistema de exclusão dominante. Segundo Krawczyk *et al*:

As políticas sociais do neoliberalismo, por sua vez, aproximam-se cada vez mais do perfil de políticas compensatórias, isto é, de políticas que supõem, como ambiente prévio e dado, um projeto de sociedade definido em outra seara que não o da deliberação planificadora: definido pelo universo das trocas, pela mão invisível do mercado. (KRAWCZYK *et al*, 2000, p. 38).

Nessa seara, as políticas compensatórias propõem ações dirigidas a grupos específicos, no sentido de “assegurar” igualdade de acesso aos bens culturais, devido às condições econômicas, que geram preconceitos culturais, segregação por localização regional, dentre outros fatores. Esses programas são paliativos para atenuar a ausência do poder público em muitas linhas de ações fundamentais de garantia da inclusão social, priorizando em grande medida, a manutenção do *status quo*.

4. ALGUNS DADOS PRELIMINARES DA PESQUISA

Para entender melhor o que acontece no Projeto Poronga, a partir de pesquisa em andamento, onde está sendo utilizada parte dessas informações na feitura desse trabalho, foram localizados 120 egressos Poronga, o que corresponde a 60% dos 200 que se pretendia entrevistar durante a pesquisa, sendo quase 8,0% do total de 1.531 egressos certificados em 2010. Com essa amostra, atingiu-se quase 10% da população/alvo e garantiu-se sua localização em mais de 5,4% do território investigado, considerando que Rio Branco está dividido em 06 Regionais, nos quais os 110 bairros da cidade de Rio Branco estão distribuídos, 01 escola de cada uma das regionais foi pesquisada.

Os resultados revelam que os egressos Poronga se aproximam em proporção aos egressos do ensino regular nas faixas etária (entre 17 e 18 anos), e local de nascimento (a maioria é natural de Rio Branco).

No grupo do Poronga é maior o número de homens que o de mulheres, ao passo que no grupo do ensino regular é maior o número de mulheres. Nos dois grupos a proporção de mulheres casadas e com filhos é maior que a dos homens.

Dados do censo demográfico de 1991 e de 2000 (IBGE, 2010) mostraram que as mulheres têm fluxo de estudo mais regular que os homens. Mas, nesse grupo de egressos do Projeto Poronga, é importante considerar que 15,38% dos jovens são do sexo feminino. Chama a atenção a concentração de mulheres casadas egressas do Poronga, o que indica a presença de muitos fatores afastando de alguma maneira essas meninas do fluxo regular da escola. O estado civil é uma variável significativa para entender a dinâmica da amostra: por se tratar de jovens, aspectos como

gravidez na adolescência podem permear variáveis que se estendem justamente do estado civil à evasão escolar.

A geografia da educação brasileira (INEP, 2001) apontou que, de cada grupo de 100 alunos ingressos no 1º ano do ensino fundamental, apenas 59 conseguiam concluir o 9º ano, e 41 estagnavam seus estudos no meio do processo. Dados recentes, publicados pelo INEP (2010) mostram que 30% dos alunos matriculados no ensino fundamental no Brasil têm idade superior àquela adequada à série e, como se pode observar na Tabela 1, na região Norte esse índice chega a 40,7%.

TABELA 1 - Taxas de rendimento escolar (%) no Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, no Brasil, segundo grandes regiões.

| Indicadores | Brasil | Centro-Oeste | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul |
|------------------------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-----------|-------------|
| Aprovação | 86,6 | 88,2 | 82,9 | 81,9 | 90,6 | 88,1 |
| Reprovação | 10,3 | 9,3 | 11,8 | 12,9 | 7,9 | 10,4 |
| Abandono | 3,1 | 2,5 | 5,3 | 5,2 | 1,5 | 1,5 |
| Distorção idade/série | 29,6 | 28,5 | 40,7 | 34,6 | 21 | 23,8 |

Fonte: INEP/2010, dados organizados pela autora Emilly Ganum Areal.

A exclusão de alunos com desvantagem social e econômica e de aprendizagem tornou-se mais evidente. Em função das altas taxas de reprovação, do ingresso tardio das crianças na escola, do atraso escolar ou mesmo do abandono, a universalização do ensino básico ainda se constitui um desafio e podem se constituir as principais causas para o entrave do ensino público brasileiro.

De acordo com os resultados do desse Projeto, apresentado pela SEE/AC, verifica-se uma média de aproveitamento em torno de 95% dos alunos que iniciaram a correção de fluxo no âmbito do Projeto Poronga.

TABELA 2 - Resultado Final do Projeto Poronga de 2002 a 2012.

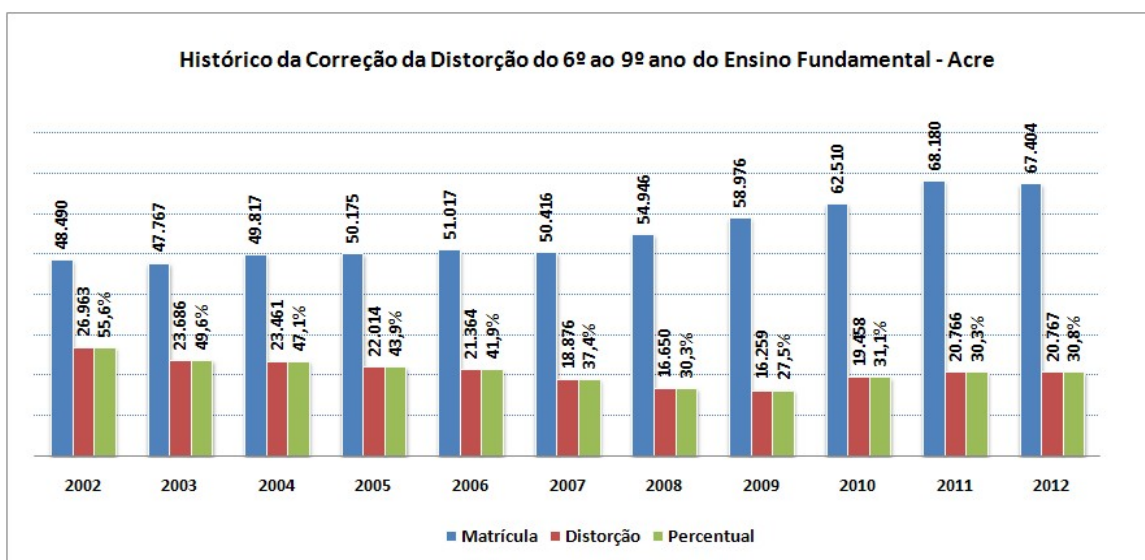
| ANO | MATRICULA | APROVAÇÃO | APROVEITAMENTO % |
|--------------|---------------|---------------|------------------|
| 2002 | 2.693 | 2.630 | 98,0% |
| 2003 | 2.532 | 2.400 | 94,8% |
| 2004 | 1.600 | 1.475 | 92,2% |
| 2005 | 1.921 | 1.778 | 92,6% |
| 2006 | 1.113 | 1.017 | 91,4% |
| 2007 | 1.732 | 1.615 | 93,2% |
| 2008 | 2.865 | 2.659 | 92,8% |
| 2009 | 2.080 | 1.986 | 95,4% |
| 2010 | 1.580 | 1.531 | 96,8% |
| 2011 | 1.702 | 1.677 | 97,7% |
| 2012 | 2.246 | 2.201 | 98,5% |
| TOTAL | 22.064 | 20.969 | 95,0% |

Fonte: Coordenação do Projeto Poronga, (2013).

Conforme dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (INEP, 2014), disponível no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre Resultados e Metas, segundo o INEP, os indicadores apontam que a avaliação da aprendizagem escolar do sistema de ensino acriano saiu de 3,5 em 2005 nas últimas séries do Ensino Fundamental para 4,4 em 2013, nesse segmento do ensino. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média do Acre é 5,1; média superior à meta estabelecida pelo governo que é de 4,4.

A partir dos dados finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 (INEP, 2014) podemos observar que as taxas de distorção idade/série no Acre e na cidade de Rio Branco vêm diminuindo desde o ano 2000. Esses dados podem ser observados no gráfico abaixo, destacando-se, sobretudo, a diminuição acentuada entre 2002 a 2012, época em que foi implantado o Projeto Poronga.

GRÁFICO 1 - Indicadores de distorção idade/série (2002-2012), segundo a SEE/AC.



Fonte: Coordenação do Projeto Poronga, (2013).

O gráfico mostra o histórico da correção da distorção idade/série do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Estado do Acre, nas redes públicas: municipal e estadual, assim como nas zonas: rural e urbana (2002-2012).

É importante salientar que, a partir de 2011, foram incluídas as redes: Federal e Particular na coleta de dados do Censo Escolar, conforme informado pela coordenação e estatística da SEE/AC.

Tomando como referência apenas o ensino fundamental de 6º ao 9º ano na rede estadual, faixa em que atua o Projeto Poronga, a redução da taxa é ainda mais marcante, tendo-se acentuado precisamente, como ilustra o gráfico, a partir de 2002. De 2002 a 2012, essa taxa reduziu em 24,8%.

5. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Como se vê, as taxas de distorção idade/série no ensino fundamental no Acre vêm diminuindo desde 2002, mas ainda estava em 31,1% em 2010, (ACRE, 2013). Na região Norte essas taxas são ainda maiores e estão entre as mais altas do Brasil (40,7%), (INEP, 2010). Tais índices reforçam a necessidade da importância e urgência de revisão do ensino nominado regular.

Foram arroladas aqui as características do Projeto Poronga que parecem ter contribuído para resultados positivos, sendo elas: O fortalecimento do vínculo entre professor e aluno pode favorecer a aprendizagem, face à regularidade de encontros diários, o professor convive mais com o aluno, em virtude dele ser o único professor da turma, acaba conhecendo melhor cada aluno e tendo a oportunidade de investir, ao mesmo tempo, nas necessidades individuais e nas necessidades do grupo como um todo; Os egressos do Poronga, além de completarem o ensino fundamental com a mesma idade dos egressos do ensino regular, depois de corrigido o fluxo escolar se adaptam relativamente bem ao ensino médio e se apropriam dos conhecimentos adquiridos; No formato adotado pelo Poronga, exige-se mais do professor, que fica responsável por ensinar todas as matérias, talvez isso exija um investimento maior no perfil do professor, o que requer uma formação bastante específica e, ao mesmo tempo, diversificada; O Projeto Poronga investe num perfil de professor onde todos têm licenciatura plena, participam de formação continuada sistematicamente, planejam semanalmente e muitos se caracterizam pelo alto grau de comprometimento com o trabalho que realizam. O acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico realizado em sala de aula, a formação continuada e a avaliação do trabalho que o professor realiza são aspectos da gestão do Projeto que, certamente, fazem diferença e sinalizam para uma possível qualidade no trabalho realizado; Por fim, a metodologia desenvolvida em sala de aula e os procedimentos utilizados em sala de aula como: problematizar e contextualizar os assuntos, abrir espaços para o debate coletivo incentivando a compreensão e a elaboração dos conceitos, possibilitaram o desenvolvimento de habilidades e o hábito do trabalho em equipe. Além disso, há participação do aluno em todas as etapas do processo.

Esses “achados” da pesquisa sinalizam para a necessidade de ampliar e compreender também como se dá melhor a perspectiva de financiamento da política implementada, arena pouco explorada nesse trabalho, bem como, investigar a parceria realizada com a FRM para realização do Projeto Poronga, aspectos não aprofundados que sinalizam para a necessidade de continuidade em pesquisas futuras.

Vale apontar que o Projeto Poronga representou uma intervenção no fluxo escolar, ou seja, um esforço que, através de sua proposta metodológica diferenciada, buscou corrigir a distorção idade/série no sistema de ensino regular. Numa perspectiva mais ampla, a partir da iniciativa do Projeto Poronga estabeleceu-se uma política de continuidade, promovendo a ampliação do projeto para o ensino médio.

Devemos considerar ainda que, por mais positivos que possam parecer os resultados dos projetos de aceleração, não se pode deixar de considerar que a escola

continua produzindo distorção idade/série, portanto, fabricando o fracasso escolar.

Os projetos de correção de fluxo foram pensados inicialmente para ter um prazo de duração, isto é, deixariam de ser necessários à medida que corrigissem o fluxo. A progressão continuada caminhou junto nessa trajetória e também contribuiu para que os índices baixassem. Contudo, embora esses programas tenham contribuído para a diminuição dos índices de distorção idade/série em todo o Brasil na última década, não a erradicaram.

Nesse sentido, embora o recorte curricular e a metodologia dos programas de correção de fluxo sejam específicos, tais programas não podem perpetuar-se e substituir o papel do ensino regular. Muitos de seus fatores de destaque poderiam ser irradiados ou incorporados ao ensino regular. Movimento inverso também poderia ser feito, pois não se tratam de políticas concorrentes, mas complementares, especialmente, pensando em princípios que são inerentes aos processos de ensino, de ambas as partes, que desencadeiam políticas públicas consistentes e experiências pedagógicas exitosas.

A partir de dados, observados no trabalho desenvolvido com o público alvo dos programas de aceleração, considera-se que não basta universalizar o ingresso de toda criança na escola, mas é preciso investir nas condições de permanência, comprometer a escola e a sociedade que a mantém com o processo de inclusão social, contribuindo para diminuir as desigualdades sociais. É fundamental garantir que todos os alunos que entram na escola, nela permaneçam, aprendam e se sintam incluídos.

A pesquisa ora desenvolvida não esgota o objeto de estudo investigado, mas aponta para possibilidades de pesquisas futuras a respeito do assunto que, é claro, uma só pesquisa não dará conta de todos as nuances dessa temática.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Pedagógica do Projeto Poronga**. Rio Branco, 2002.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Pedagógica do Projeto Poronga**. Rio Branco, 2010.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Pedagógica do Projeto Poronga**. Rio Branco, 2013.

AKKARI, Abdeljalil J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educação e sociedade**, v. 22, n. 74, p. 163-189, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, DF. 23 de dez, 2002.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. III Coletânea de Normas para o Ensino Fundamental e Médio, Rio Branco: 2002.

DAMASCENO, E. A. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre**. 2010. 351 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

DUBET, François. O que é uma escola justa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

FREITAS, L. C. A eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

IBGE. **Censo Demográfico**, Acre, 2010.

INEP. **A geografia da educação brasileira**. Brasília, 2001

_____. **Indicadores Educacionais. Taxas de rendimento, 2010**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 30 de jan.2015.

_____. **Dados finais do Censo Escolar da Educação básica de 2010**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.INEP.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 25 de jun./2014.

_____. **Dados finais do Censo Escolar da Educação básica de 2013**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://download.INEP.gov.br/educacao_basica/censo_escolar > Acesso em: 25 de jun.2014.

_____. **IDEB - Resultados e Metas**. 2014. Disponível em: <<http://ideb.INEP.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 30 de dez.2014.

IPEA. **PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas**, n. 66. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/Documentos/IPEA%20-%20educacao%202010.pdf>> Acesso em: 10 de jun./2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

MARX, Karl. **O capital: livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira**, 1968.

KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. Revista

Em. Aberto: Brasília, v. 17, p. 49-56, jan 2000.

CAPÍTULO XXI

AS DEMANDAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO: UM ESTUDO À LUZ DAS PAUTAS SINDICAIS

**Aline Chalus Vernick Carissimi
Ana Denise Ribas de Oliveira**

AS DEMANDAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO: UM ESTUDO À LUZ DAS PAUTAS SINDICAIS

Aline Chalus Vernick Carissimi

Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Brasil

Ana Denise Ribas de Oliveira

Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Brasil

RESUMO: O trabalho a seguir apresenta um levantamento comparativo e descritivo entre as pautas sindicais de duas entidade representativas dos professores da rede pública de ensino do Paraná, sendo elas a APP Sindicato - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná e o SISMMAC - Sindicato do Magistério Municipal de Curitiba. O intuito é a categorização e análise das principais reivindicações referentes às demandas pedagógicas nas redes de ensino, a partir de análise documental. Entende-se por demanda pedagógica o aporte necessário para a efetividade entre o trabalho do professor e o processo de ensino junto aos estudantes. Dessa maneira importa verificar se reivindicações influenciam nas políticas voltadas as condições de trabalho dos docentes e qualidade da educação. **Palavras-chave:** pautas sindicais; demandas pedagógicas; educação básica

O estudo a seguir apresenta um levantamento comparativo e descritivo entre as pautas sindicais de dois sindicatos de professores da rede pública de ensino do Paraná, sendo eles a APP Sindicato - Sindicato dos trabalhadores em educação do Paraná, que agrega mais de 70 mil docentes da educação básica da rede estadual de ensino do Paraná e o SISMMAC - Sindicato do Magistério Municipal de Curitiba que representa aproximadamente 15 mil docentes da educação básica da rede municipal de ensino de Curitiba.

A categorização das principais pautas referentes às demandas pedagógicas das redes de ensino, foi realizada a partir de análise documental de informações oficiais dos dois sindicatos mencionados, tais como: ofícios e publicações institucionais, como jornais e revistas, para BARDIN (1977, p.47):

Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.

O período escolhido para a categorização e conseqüente análise da conjuntura educacional percebe o período de 2005-2014.

Neste trabalho importa buscar definir o que seria demanda pedagógica, portanto entende-se que é aquela tem relação direta entre o trabalho do professor, a efetividade das condições de ensinar com vistas ao processo de aprendizagem dos estudantes e a qualidade da educação, para TARDIF (2002, p.128) “o objeto de trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com o seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo”. Dessa maneira, as demandas pedagógicas ou educacionais são essenciais na articulação dos processos de socialização do saber, são inerentes ao trabalho do professor e relacionam-se diretamente à formação epistemológica dos educandos.

As reivindicações apresentadas pelas entidades em torno das demandas pedagógicas revelam em que medida essa categoria (demandas pedagógicas) influencia nas condições de trabalho dos professores, além de despontar a conjuntura da política educacional desenvolvida nas redes de ensino, justamente num momento político em que a Conferência Nacional de Educação (CONAE) edições 2010 e 2014 ocorrem, e também na culminância da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 13005/2014.

Ao externar suas reivindicações, os sindicatos também pressionam junto às suas mantenedoras, neste caso os governos do Estado do Paraná e a prefeitura de Curitiba para a discussão da política educacional, pois desta maneira a luta sindical abre brecha para uma agenda política em torno da educação pública, que perpassa às questões corporativas rumo à educação de qualidade, assim também afirmam GOUVEIA e FERRAZ (2013, p.125), vejamos:

Existem muitas entradas para o debate sobre políticas educacionais: a legislação, os indicadores de oferta, a ação política dos diferentes atores. Em especial, quando se propõem discutir a política educacional a partir da ação política, a mirada a partir do movimento sindical se apresenta como uma alternativa interessante, tanto em termos da agenda da luta – o que pode revelar os temas conjunturais –, quanto em termos dos espaços institucionalizados ou não para que esses atores influenciem (ou busquem influenciar) a política.

Neste sentido, ao revisar as pautas de reivindicações do Sindicato dos Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC) verificamos no período de 2005 a 2014 que as exigências da categoria abarcada pelo SISMMAC (profissionais do magistério) encontram-se organizadas em documento específico, denominado de pauta de reivindicações. Esse documento é protocolado em forma de ofício anualmente junto à prefeitura de Curitiba, para debate e negociação com a mantenedora. A pauta de reivindicações é elaborada junto à categoria em assembleias específicas para levantamento e aprovação das demandas prioritárias do magistério, elencando as diversas demandas da categoria.

Ao realizar as análises e levantamento de dados pudemos perceber que no período de 2005 a 2014 a demanda em torno das questões pedagógicas, foram identificadas, no documento, com denominação distintas, sendo:

- 1) questões pedagógicas;

- 2) condições de trabalho e questões pedagógicas;
- 3) questões educacionais;

Entre 2005 e 2008 a demanda pedagógica abrangia questões que visavam a melhoria do atendimento e das condições de trabalho dos professores, na educação infantil e ensino fundamental, incluindo suas modalidades: educação integral, especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nessa demanda encontravam-se componentes que podemos classificar em três grandes grupos:

- Formação para professores: formação continuada e assessoramentos nos diversos componentes curriculares, vinculados à carga horária e formato necessários para avanço no plano de carreira; além da reivindicação de oferta de bolsas de estudos em pós-graduação;
- Demanda de aprimoramento curricular: inclusão de temas como relações étnicas raciais e estatuto do idoso;
- Demanda de pessoal e infraestrutura: adequação e ampliação de funcionários e docentes, além de adequação do número de alunos por turma; adequação dos espaços escolares, reformas em prédios, quadras cobertas, implantação de bibliotecas; debate sobre a natureza do trabalho do suporte pedagógico (pedagogos) por meio de oferta de cursos, ampliação do número de profissionais por escola, além de desburocratização da função do pedagogo.

Em 2009 e 2010 as demandas pedagógicas contidas na pauta de reivindicações abarcou as condições de trabalho dos docentes, por hipótese, numa tentativa de articular a ideia de melhoria das questões pedagógicas com a melhoria das condições de trabalho. Sendo assim, a classificação dos blocos ficou subdividida em:

- Cumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN);
- Formação dos profissionais do magistério;
- Currículo;
- Número de estudantes por turma;
- Organização do Trabalho Pedagógico;
- Espaços físicos e materiais;

Dessa maneira, a indicação da necessidade de implantação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) 11.738/08 no que tange a ampliação da hora-atividade, é entendida como elemento fundamental para a melhoria das questões pedagógicas. Com destaque para a necessidade de oferta de concurso público, isto porque a defesa da ampliação da hora-atividade tinha relação direta com a ampliação do quadro do magistério.

Itens como formação continuada apresentava também esteve em evidência, principalmente para a necessidade de assessoramento nas diversas áreas do conhecimento, apresentação de um programa de formação continuada com carga

horária previamente estabelecida e articulada com o crescimento na carreira. A necessidade de formação continuada específica para os profissionais que atuavam com os estudantes de inclusão também era uma demanda trazida para debate com a mantenedora.

No questão curricular manteve-se os debates de anos anteriores em torno da inclusão do tema do Estatuto do Idoso e da Diversidade Racial nas diretrizes curriculares do município, além da implantação no calendário escolar oficial da rede de ensino, o Dia Nacional da Consciência Negra.

A readequação da função do pedagogo, como sujeito articulação do processo pedagógico, numa atividade desburocratizada e também diretamente relacionada com a efetividade da ampliação da hora-atividade em ação específica de formação e planejamento junto aos docentes.

A preocupação em torno de um atendimento de qualidade ao estudante da educação especial, também teve espaço nas reivindicações do magistério, uma vez que a compreensão da categoria era de que um melhor atendimento ao estudante, garantindo atendimentos essenciais em salas de recursos, classes especiais e atendimentos suplementares em fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, entre outros, garantiria uma melhor adequação das condições de trabalho.

No bojo da demanda pedagógica articulada à necessidade de planejamento da política educacional encontrava-se a reivindicação da organização e realização da 1ª Conferência Municipal de Educação, para subsidiar a construção do Plano Municipal de Educação.

O dimensionamento de pessoal, foi outro item que apareceu na pauta de 2009 com grande expressão, a categoria solicitava um número de profissionais que fosse adequado ao número de estudantes a serem atendidos por turma, bem como correlacionado ao número de turmas de uma unidade escolar, considerando especificidades como educação integral, educação especial e educação infantil e EJA, além da relação com a necessidade de ampliação da hora-atividade, prevista na lei do piso. Vejamos o quadro de proporção e limite máximo de alunos por sala:

- a) creche (0 a 3 anos), 6 alunos;
- b) pré-escola (4 a 5 anos), 15 alunos;
- c) 1º ao 3º ano, 20 alunos;
- d) 4º ao 5º ano, 25 alunos;
- e) 6º ao 9º ano, 30 alunos.

A discussão em redor dos espaços físicos e materiais, tomavam como referencia respeito às Resoluções Secretaria de Saúde do Estado do Paraná (SESA) que indicavam a metragem das salas de aulas, conforme o número de alunos, inclusive nos espaços de contraturno.

Além disso a categoria reivindicava a construção de espaços para a Educação Infantil, nas escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), em acordo com o estabelecido na legislação e adequação ergonômica do mobiliário utilizado pelos alunos. Ainda assim, sugestões envolvendo reformas dos prédios escolares, construção de novos CMEI's, aquisição de materiais didático-pedagógicos

adequados para a Educação Infantil nas escolas, CMEI's e Educação Integral.

Entre os anos de 2011 e 2014 as demandas pedagógicas se concentraram no aporte das questões educacionais, retomando debates e negociações em torno da limitação do número de estudantes por turma, de acordo com a indicação da CONAE 2010, com a garantia de limite máximo de alunos por turma e por professor, concomitante à ampliação proporcional do número de salas e profissionais do magistério, obedecendo à seguinte proporção para a educação infantil:

- 0 a 2 anos – 6 a 8 crianças por professor;
- 3 a 5 anos – até 15 crianças por professor;

Além desse parâmetro também destacou a importância de respeito às Resoluções SESA nº 0318/2002 e 0162/05 que tratam sobre a metragem das salas de aulas, conforme o número de alunos, inclusive nos espaços de contraturno.

A garantia de profissionais do Magistério, sem a utilização de estagiários, em número suficiente, nas escolas que possuem Educação Infantil, respeitada a seguinte proporção:

- Pré I (4/4 anos e 11 meses)
- Pré II (5/5 anos e 11 meses) dois profissionais do magistério em cada turma, por turno.

No debate sobre a educação infantil fica evidente também a luta do sindicato pela garantia do direito constitucional da criança e de sua família à educação Infantil no sistema público de ensino, indicando inclusive estratégias para garantia desse direito, como implantação de um sistema de coleta, atualização e divulgação de dados sobre educação infantil referentes à demanda e oferta de vagas no município.

Além de projeção do fluxo dos estudantes a partir da demanda represada, para o estabelecimento de recursos a serem aplicados anualmente, os quais deverão ser calculados a partir de uma relação diretamente proporcional entre o investimento e a progressão do atendimento.

Avançando para a demanda do ensino fundamental aparecem também as reivindicações em torno da garantia do limite máximo de alunos por sala e a ampliação proporcional do número de salas e profissionais do magistério, conforme deliberação da CONAE 2010, sendo:

- Anos iniciais - 20 estudantes por professor;
- Anos finais - 30 estudantes por professor;

A pauta da demanda pedagógica para o ensino fundamental fundiu-se com as questões da qualidade do ensino e com a política educacional, isto fica evidenciado quando se é apresentada a necessidade de universalização do Ensino Fundamental com oferta de vagas no ensino público com 9 anos de duração, para todas as crianças a partir dos 6 anos, completos até 31 de março do respectivo ano em conformidade com as orientações e deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir de desenvolvimento de políticas públicas e medidas que superassem os índices de evasão e repetência, garantindo a permanência e efetiva

aprendizagem dos alunos, inclusive àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade esperada, estudantes da EJA. Outro ponto interessante destacado foi a necessidade de definição dos padrões mínimos de qualidade, conforme Custo-Aluno-Qualidade (CAQ), de maneira a garantir as condições básicas de trabalho nas escolas de ensino fundamental, de acordo com resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Especificidades da educação especial, tiveram grande destaque na pauta do magistério, especialmente reivindicações em torno da formação continuada dos professores que novamente aparecem e destacam elementos como o aprofundamento da compreensão acerca do trabalho com estudantes de inclusão. Ainda quanto essa temática estiveram presentes, entre as reivindicações, a necessidade de construir novas unidades de atendimento especializado, implantação de programas alternativos para atender alunos egressos das escolas especializadas que atingiram a terminalidade específica, previsto na LDB. Além da garantia de atendimento especializado nos Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAE's) com ampliação do quadro de profissionais (psicólogos, profissionais do magistério e fonoaudiólogos). Houve destaque ainda para a garantia de redução de alunos em sala, do Ensino Comum, e quando não fosse possível a necessidade de disponibilização de mais um Profissional do Magistério, com especialização, para fazer o atendimento adequado ao estudante de inclusão.

A inclusão e integração de políticas de atendimento dos estudantes em programas e ações das secretarias municipais de Educação, Saúde, Esporte e Lazer, Fundação de Ação Social e Fundação Cultural de Curitiba, foi outra necessidade trazida para o debate junto a mantenedora, além de discussões coletiva com os trabalhadores acerca do currículo adaptado na educação especial e inclusão.

No ponto a cerca da questão curricular novamente aparecem a necessidade debate e inclusão dos temas como estatuto do idoso e diversidade étnica-racial no bojo das diretrizes curriculares do município, além da inclusão no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro. e rediscussão da proposta de educação integral. Em 2014 entra em debate a necessidade de inclusão do tema de diversidade de gênero também. As discussões sobre o currículo da educação integral, novamente aparecem na pauta da categoria, e em 2011 evidencia-se a necessidade de debate e avaliação da política de ciclos na rede municipal, junto aos trabalhadores da educação e suas consequências na qualidade do ensino.

Questões específicas em torno das condições e direitos do trabalho estiveram presentes no interior do debate das questões educacionais, tais como substituição de licenças dos profissionais do magistério, jornada de trabalho (efetivação do 1/3 de hora-atividade) a todos os profissionais do magistério incluindo os que atuavam na educação especial, além da ampliação do percentual das gratificações e a abrangência a todos os docentes da educação especial, incluindo CMAE's, classes especiais e salas de recurso, isso porque apenas os docentes das escolas especiais tinham gratificação de 50%, enquanto aqueles tinham gratificação de 30% sobre o salário.

Negociações específicas das condições de trabalho trouxeram em 2013 um

debate novo que era o combate da violência e garantia da segurança dos Trabalhadores da Educação, combinando ações que reduzam de forma imediata os elevados índices de violência escolar, bem como e, principalmente, desenvolvimento de políticas públicas que diminuam a desigualdade social na cidade.

A categoria apresenta para o período novas necessidades de espaços e reformas dos prédios tais como a implantação de canchas cobertas em todas as escolas da rede municipal de ensino e construção/ adequação de sala própria para ensino da Arte em todas as unidades de ensino, com pia, demais materiais e espaço adequado para o trabalho com esse conteúdo.

No ano de 2014, especificamente, aparecem novas demandas tais como a garantia de realização de momentos para Conselho de Classe sem aluno, sem estender calendário letivo. Além da garantia dos recessos, sendo 15 dias em julho e 20 dias entre dezembro e fevereiro, a todos os profissionais do Magistério que atuam em CMAE, uma vez que em anos anteriores isso havia sido suspenso, e os profissionais do magistério atuantes nos CMAE's estavam cumprindo calendários diferenciados aos demais profissionais da rede de ensino.

Destacou-se também a solicitação de as legislações de incentivo ao estudo não apresenta-se limite no número de vagas. E por fim, apresentou a necessidade de contratação via concurso público de professores com formação específica para o desenvolvimento de atividades e práticas educativas específicas da educação integral tais como: dança, teatro, práticas ambientais entre outros, além de professores específicos para o ensino de música.

Ao mesmo as reivindicações de demanda pedagógica trazidas pela APP Sindicato, entidade representativa dos professores da rede estadual de ensino público do Paraná, entre 2005 e 2014, foram levantadas a partir de jornais institucionais da entidade⁵ e se concentraram em torno de alguns componentes que foram, neste trabalho, categorizados como:

- Porte das escolas;
- Organização curricular;
- Regulamentação do sistema estadual de ensino;
- Demandas específicas do atendimento dos níveis e modalidades da educação básica: EJA, Educação Profissional, Educação Especial e Educação Integral;
- Implantação de equipes multidisciplinares;

É importante explicitar que nem todos os componentes que foram categorizados como demandas pedagógicas aparecem nos materiais todos os anos entre 2005 a 2014, o que se percebeu, é que muitos deles são apresentados em momentos distintos e não lineares, ou seja, o fluxo dessas demandas não seguem uma perspectiva ano a ano ou em determinados conjuntos de períodos, portanto será apresentado a movimentação de cada componente na pauta obedecendo a trajetória histórica do período.

⁵ Dados coletados no período de 2005 a 2014 a partir do Jornal institucional mensal da entidade denominado "30 de agosto".

O **porte das escolas**, trata-se do dimensionamento/ número necessário de funcionários, professores e diretores escolares que podem garantir o bom atendimento e funcionamento da instituição de ensino, portanto nesse sentido verifica-se sua aparição no rol de reivindicações no ano de 2008, cuja a solicitação era a ampliação do porte; no ano de 2011, o pedido versava sobre a revisão do porte das escolas e nos anos de 2013 e 2014 se concentrou no redimensionamento. De todo modo, o que se buscou quanto ao tema foi a revisão com ampliação do dimensionamento do porte escolar.

Quanto a **Organização Curricular**, em 2009, a APP-Sindicato reivindicava a participação das discussões sobre a concepção e implantação do ensino médio organizado por blocos, isso porque a organização curricular na rede estadual, embora os componentes curriculares seguissem as orientações das diretrizes nacionais para o ensino fundamental, médio e profissional, além das orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9394/96, no que tange ao arranjo da base nacional comum e parte diversificada, o que esteve em debate era a disposição e organização da oferta do ensino médio no regime escolar da rede de ensino, ou seja, em períodos, anuais ou semestrais (aqui denominado de ensino por blocos) cujo um rol de disciplinas era ofertado no primeiro semestre do ano letivo e outro rol no segundo semestre. Desta maneira, a APP reivindicava um melhor debate e avaliação dessa política curricular implementada pela Secretaria de Estado da Educação.

Nos anos de 2013 e 2014, os pedidos em torno da organização curricular se pautavam na necessidade de debate sobre a alteração das matrizes curriculares do ensino médio e fundamental, nesse caso a secretaria de educação buscando uma melhor performance da rede de ensino nas avaliações oficiais de larga escala promovidas pelo governo federal determinou a diminuição da carga horária de algumas disciplinas (educação física, filosofia e sociologia) em detrimento do aumento da carga horária de língua portuguesa e matemática.

No que tange a **Regulamentação do Sistema Estadual** de Ensino, em 2005, a reivindicação versava na necessidade de debate sobre o plano estadual de educação. E nos anos de 2011 e 2012, sobre a necessidade de uma Lei de regulamentação do Sistema Estadual de Ensino.

No que se refere ao **atendimento dos níveis e modalidades da educação básica**, veremos as seguintes reivindicações:

- **EJA:** no ano de 2005, apresenta-se a solicitação de debate sobre a oferta da EJA presencial, e não apenas semipresencial, como vigorava até então. No ano de 2014 a reivindicação era a necessidade de garantia da oferta pública de educação de jovens e adultos em todas as escolas da rede estadual.
- **Educação Profissional:** no ano de 2014 a exigência estava centrada na necessidade na ampliação da oferta da educação profissional no Paraná, nas modalidades de ensino médio integrado e subsequente e PROEJA.
- **Educação Especial:** em 2014 foi solicitada a garantia da oferta da

Educação Especial que se constitui em um conjunto de condições diferenciadas para o atendimento do estudante com necessidades educativas especiais, desde interprete e tradutor de libras, tutoria, atendimento especializado.

- **Educação Integral:** apareceu na pauta de 2014 com a solicitação de implementação da escola em tempo integral que visasse à emancipação humana, com currículo voltado para a formação humana, além da oferta do **atendimento em contraturno** com melhor qualidade e ampliação sendo que fosse assegurado o atendimento pedagógico em contraturno aos (às) estudantes com salas de apoio e recursos para todas as escolas.

Quanto as **Equipes Multidisciplinares**, no ano de 2014, a entidade cobrou a efetivação das Equipes Multidisciplinares no que tange ao cumprimento do debate sobre as relações da diversidade étnica-racial em todos os Núcleos Regionais de Educação (NREs) e em todas as Unidades Escolares, a fim de cumprir os estabelecidos na Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/todas referentes a temática da diversidade.

Diante do contexto apresentado ao realizarmos o comparativo entre as pautas de ambos sindicatos, verificamos que elas apresentam reivindicações de direito à educação quando defendem a garantia do direito constitucional da criança e de sua família à educação Infantil, universalização do Ensino Fundamental e bem sobre o atendimento público de qualidade em todos os níveis e modalidades da educação básica.

No período entre 2005 e 2014 o SISMMAC ainda reivindica a 1ª Conferência Municipal de Educação, para subsidiar a construção do Plano Municipal de Educação e a APP Sindicato a Regulamentação do sistema estadual de ensino através de lei, sendo que ambos precisam moderar o Estado e o Município no cumprimento das leis, que visam a qualidade da educação.

Os sindicatos apresentam reivindicações acerca do porte das escolas, número de alunos por turma, conseqüente dimensionamento de pessoal, sendo que a pauta do SISMMAC apresenta e destaca que a contratação aconteça via concurso público de professores e para além da preocupação com efetivação do trabalho dos profissionais do magistério também solicita a garantia de outros profissionais que compõe o conjunto do atendimento dos educandos no município.

Nas questões de currículos existem abordagens distintas, pois na pauta da APP Sindicato as reivindicações são de organização curricular e as do SISMMAC mais centradas nas questões de conteúdo.

O SISMMAC tem uma demanda nas pautas de qualificação da organização do trabalho pedagógico, formação continuada, incentivo ao estudo, qualidade e ampliação dos espaços físicos, tendo em algumas reivindicações Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) como parâmetro para garantir as condições básicas de trabalho nas escolas, cumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) em relação a jornada de trabalho na ampliação da hora-atividade, que não se faz presente de forma explícita nestas pautas de reivindicações da APP Sindicato, no

entanto é muito provável que estejam elencadas em outras dimensões das pautas dessa entidade.

A pauta do SISMMAC de 2014 apresenta reivindicações em função de perda de direitos, quanto solicita a efetivação dos recessos dos Profissionais do Magistério que estão lotados CMAE (Centro Municipal de Atendimento Especializado) que é garantido em lei municipal e que interferem nas condições de saúde do trabalhador pela especificidade desta atividade e conseqüentemente nas condições de trabalho e qualidade da educação.

As reivindicações dos sindicatos impulsionam a organização do trabalho pedagógico das escolas, buscando por meio de negociação junto aos governos, as políticas voltadas às condições de trabalho dos docentes e cumprimento das leis e efetivação destas, o que implica diretamente na qualidade da educação, de acordo com CHIROQUE (2010, p.3):

Os sindicatos docentes vêm cumprindo papéis relacionados com: 1. condições de trabalho: políticas de contrato e/ou nomeação; defesa de estabilidade laboral; salários e poder aquisitivo; relações laborais; estatuto docente. Ultimamente se inclui o tema da avaliação docente; 2. condições de ensino: qualidade educativa; condições de educabilidade; 3. políticas educativas: gratuidade da educação; privatização do ensino; orçamento educativo e gestão educativa.

Fica explícito nas pautas destes sindicatos de professores da educação pública que tem suas especificidades diferenciadas dos demais sindicatos de trabalhadores da iniciativa privada, por exemplo, porque quando reivindicam as condições de trabalho dos docentes estão na defesa do direito a educação, até mesmo as questões aparentemente corporativas, visam garantir condições de trabalho, para que estes possam efetivar o seu trabalho pedagógico, bem como que todo investimento nos docentes revertem diretamente nas condições de trabalho para efetivar uma educação de qualidade para os filhos da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS:

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1977.

CHIROQUE, S.; Sindicato Docente; In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. C.; FRAGA, L. V.; **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**; GESTRADO: UFMG, 2010.

GOUVEIA A. B. e FERRAZ, M.A.; Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p.111-129, abr/jun. 2013

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.112-149.

CAPÍTULO XXII

O PROJETO DE INTRODUÇÃO DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DA PESQUISA NA ESCOLA NAVAL

Hercules Guimarães Honorato

O PROJETO DE INTRODUÇÃO DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DA PESQUISA NA ESCOLA NAVAL

Hercules Guimarães Honorato

Escola Naval

Rio de Janeiro - Rio de Janeiro

RESUMO: Este estudo tem por propósito apresentar o projeto de introdução da disciplina de Metodologia da Pesquisa e, em especial, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), instrumento obrigatório para os formandos, a partir de 2014, da Escola Naval, instituição de ensino superior da Marinha do Brasil. O objetivo da disciplina é compreender os principais aspectos necessários à elaboração de um trabalho monográfico, configurando-se numa oportunidade para os discentes exercitarem suas capacidades de análise e síntese, e aprimorarem o seu raciocínio, lógico e sistematizado, voltado para a obtenção de conclusões próprias. As unidades componentes da ementa da disciplina são: (i) técnicas para elaboração de monografias; (ii) normatização do trabalho científico; (iii) estrutura do trabalho individual; e (iv) pesquisa, desenvolvimento e orientação. O projeto está organizado em procedimentos desenvolvidos em quatro anos: 2014, uma disciplina introdutória, um Ensaio de Conclusão de Curso com cerca de dez laudas; 2015, utilização da metodologia a distância, disponibilizando mais tempo para pesquisa e orientação, contendo um *abstract* e cerca de 15 páginas; 2016, introdução da Matriz Analítica, que seria o projeto de pesquisa, apresentação de 10% dos TCC à banca de três docentes e cerca de 20 páginas; e 2017, apresentação de cerca de 30% dos TCC a uma banca de três docentes da instituição. Este estudo está ainda em andamento, mas se espera que, ao final do projeto, os alunos possam utilizar o que aprenderam como recurso importante em sua vida acadêmica e extensivo à sua vida profissional, tornando-os oficiais críticos e argumentativos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Ensino superior militar. Escola Naval. Metodologia da pesquisa. Trabalho de Conclusão de Curso.

1. INTRODUÇÃO

"Ensinar era, em um mesmo momento, transmitir conhecimentos e formar espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo" (Jacques Rancière).

O *Homo Sapiens* existe sobre o planeta Terra há mais de quarenta mil anos, tendo sua evolução aos dias atuais caracterizado pelas mudanças físicas, fisiológicas e cognitivas como nenhuma outra espécie. A evolução de suas habilidades, em especial a cognitiva, adveio da necessidade de sobrevivência e na procura de conhecer o mundo que o rodeia, valendo-se inicialmente dos seus instintos, recebendo e transformando as informações da natureza em fontes de conhecimento (GIL, 2009).

Nessa evolução do ser humano, questões foram colocadas para serem discutidas e solvidas, se possível, mas uma pergunta permanece e merece atenção: como podemos ligar conhecimento à riqueza? Quando, na construção histórica do ser humano, saímos da sociedade agrícola, passando pela revolução industrial e hoje estamos vivendo num mundo em que, pela primeira vez, o conhecimento supera os fatores tradicionais de produção – terra, capital, matéria prima, energia e mão-de-obra – no processo de criação de riqueza.

Cavalcanti (2007c apud BARRADAS, 2008, p.17) ratifica esta afirmação quando cita que hoje, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), "mais de 60% da riqueza criada no mundo provém do conhecimento. A economia é, cada vez mais, digital e intangível". Afirma ainda que, ao se gerenciar as empresas pelos fatores tradicionais de produção, estão sendo gerenciados somente 30 ou 40% da produção e deixando de gerenciar outros 60 ou 70% que são criados a partir dos ativos do conhecimento.

Na economia do conhecimento, a produção é flexível, o espaço é ilimitado, a organização é em redes, e sua característica mais importante é: quanto mais conhecimento é compartilhado, mais inovação é gerada. Podemos afirmar, portanto, o que lemos na epígrafe da introdução de nosso trabalho, que devemos caminhar por ensinar aos nossos alunos do simples ao complexo, visto que somos, como professores, os responsáveis por formar os jovens. Assim, a produção do conhecimento não deve ser um empreendimento isolado, mas "uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema". (BIANCHETTI; MACHADO, 2006, p.27).

Foi nesse caminhar pela era do conhecimento, pelo século da internet e das rápidas mudanças espaço-tempo, somado aos limites físicos difusos e infinitos das sociedades, que este autor, ao chegar à Escola Naval (EN) em 2012, após término do mestrado em Educação e inicialmente na função de Assessor do Superintendente de Ensino, propôs ao seu comandante, cargo comparado a diretor, o projeto de introdução da disciplina de Metodologia da Pesquisa (MTP), visto que não existia, até então, um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao término da graduação superior daquela instituição.

Este estudo, portanto, é de cunho qualitativo, com pesquisa documental e bibliográfica como técnicas exploratórias iniciais realizada na Secretaria Escolar da Instituição e em livros focados no tema, somado à busca em sítios acadêmicos e em contatos diretos com os responsáveis pelas disciplinas de Metodologia da Pesquisa, tanto na Academia da Força Aérea (AFA) quanto na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), e no ambiente acadêmico da própria Marinha do Brasil (MB).

Assim, começamos a nossa caminhada por mostrar a importância da disciplina de Metodologia da Pesquisa (MTP) na primeira seção deste estudo. Em seguida, apresentamos reflexões acerca da disciplina e do TCC nas demais academias congêneres, AMAN e AFA, e em uma IES do meio civil, com uma breve comparação de cargas horárias. A última seção aborda a metodologia de ensino utilizada para multiplicar o pouco tempo de hora-aula previsto na matriz escolar do

quarto ano, tendo como apoio a internet, a intranet e a rede social *Facebook*; sendo que esta situação foi contornada para 2016 com o incremento de mais tempos de aula, que será melhor explorado na referida seção.

2. A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, veremos inicialmente um breve histórico da disciplina na EN e a sua importância para a formação dos futuros oficiais da MB, na ideia principal de um *continuum* em sua formação para toda a carreira acadêmica naval, nos cursos inerentes à profissão escolhida ou mesmo à formação inicial e continuada com a graduação e a pós-graduação em instituições civis, quando da realização do mestrado e doutorado.

A primeira parte conta com um breve histórico da disciplina na EN. Em seguida, é exposta a motivação para essa tentativa de retorno da disciplina em tela, mesmo que em caráter introdutório e inicial. Na terceira parte, é exposta a busca por espaços existentes na relação direta com um currículo já estabelecido e sem tempos de aulas disponíveis e de reserva, e a necessidade impositiva de um número mínimo de horas-aula (ha) para o conteúdo desejado.

2.1. BREVE HISTÓRICO DA DISCIPLINA NA ESCOLA NAVAL

A Escola Naval é considerada a "instituição de ensino superior secular e mais antiga do país, pois desde o momento em que o Brasil se tornou independente, em 1822, já existia com a denominação original de Academia Nacional e Imperial dos Guardas-Marinha" (LIMA, 2008, p.8). Porém, numa pesquisa nos currículos e históricos escolares disponíveis na sua Secretaria Escolar desde a década de 30 do século passado, a citação de uma disciplina de Metodologia da Pesquisa só ocorreu em 1980.

Em uma varredura histórica pelos currículos de formação dos oficiais da Marinha, pode-se verificar cinco pontos de sua ruptura: os anos de 1953, 1963, 1973, 1983 e 2013 (HONORATO, 2013). A grande virada acadêmica, com o foco nas ciências exatas, foi verificada no ano de 1973, quando os Aspirantes (como são denominados os alunos da instituição), independentes da sua área de atuação em que seguirá a carreira militar na Marinha, seja como oficial do Corpo da Armada, de Fuzileiros Navais ou de Intendentes de Marinha, eram formados em "Engenharia Operacional Mecânica", e, mesmo assim, não havia uma disciplina dedicada a um trabalho de conclusão de curso. Tal fato também não era determinante nas diretrizes nacionais curriculares emanadas pelo Ministério da Educação para as suas graduações à época.

Com o advento da formação diversificada na instituição, a partir da década de 1980, sendo este autor integrante da primeira turma assim formada, além do título de bacharel em "Ciências Navais", havia a possibilidade de habilitação nas

Engenharias Mecânica, Eletrônica e Sistemas de Armas e em Administração. À época, o primeiro sumário constava uma carga horária de 30 horas-aula (ha) para a então disciplina de Metodologia Científica (MTC), sendo ministrada somente no primeiro ano da graduação e totalmente teórica, sem nenhuma produção de trabalhos monográficos. Essa disciplina em questão teve vida curta, foi retirada do currículo da graduação da Escola no ano de 1989 e não completou uma década de sua aplicação, estando, até o ano de 2014, fora do seu currículo.

2.2. A MOTIVAÇÃO PARA O RETORNO DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DA PESQUISA

Este autor pôde verificar, enquanto coordenador e professor da Disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica na Escola Superior de Guerra (ESG), em 2011, que os oficiais superiores oriundos, em especial, das Forças Armadas, quando da realização do Curso de Altos Estudos em Política e Estratégia, tinham dificuldades na elaboração do seu TCC, que era obrigatório para a obtenção do título e da certificação do referido curso. Situação inversa acontecia com os oficiais que tinham alguma formação acadêmica de graduação ou mesmo de pós-graduação no ensino superior civil, havendo uma facilidade em realizar uma pesquisa, compor um referencial teórico e elaborar uma monografia.

Em 2012, ao assumir o cargo de Assessor Acadêmico do Superintendente de Ensino (SE) da Escola Naval, este autor pôde verificar a continuação da não existência de um TCC e, conseqüentemente, da não realização de um trabalho monográfico na formação do Oficial da Marinha do Brasil (MB), havendo apenas no currículo da Instituição algumas disciplinas que realizavam trabalhos em grupos e ligadas ao Centro de Ciências Sociais, um dos três centros acadêmicos de ensino existentes.

Durante a elaboração de um dos trabalhos de assessoria ao Superintendente de Ensino, o presente autor teve acesso, em 2013, aos relatórios emitidos no Sistema de Avaliação Pós-escolar pelos comandantes e chefes imediatos dos oficiais formados nos anos de 2009 e 2010, quando do período de avaliação dos egressos. Em certa medida, os chefes dos egressos diagnosticaram que os jovens oficiais não filtravam as informações que vinham dos seus subordinados, repassavam-na diretamente ao comando imediato sem criticidade e argumentação, apenas a aparente realidade dos fatos que deveriam ter sido verificadas.

A partir dos argumentos expostos, foi sugerida ao diretor da Instituição a necessidade de voltarmos a ter, em nossa matriz curricular, uma disciplina que tivesse como fulcro final a elaboração, pelos discentes do último ano, de um trabalho monográfico nos moldes do que existe atualmente nas academias congêneres e em IES do meio civil, tendo como pontos de partida das pesquisas as diversas atividades existentes na Marinha e, em especial, na própria EN. De imediato, a direção avaliou que estávamos perdendo uma excelente oportunidade de voltarmos a conversar na EN sobre pesquisa e TCC, e autorizou a montagem de um Sumário Descritivo e do

respectivo projeto específico da disciplina a ser criada.

Assim exposto, Iniciamos imediatamente os trabalhos em 2014, no tempo de aula que fosse possível conseguir com os demais centros acadêmicos.

2.3. A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DA PESQUISA HOJE: A BUSCA POR ESPAÇOS

Em uma matriz curricular que não tinha tempo de reserva e com doze disciplinas acadêmicas para o último ano, determinou-se que a nova disciplina fosse trabalhada com uma carga horária inicial bem reduzida, além de ser considerada como uma complementação à disciplina de Português 2, ministrada no terceiro ano, que abarca, em certa medida, diversas ferramentas e conteúdos que poderiam também ser utilizados pela nova disciplina.

Ao iniciarmos o projeto da disciplina em si, procuramos verificar o que existia nas instituições congêneres das demais Forças Armadas. Foram disponibilizados os currículos da AMAN e da AFA. Reitera-se, porém, que o tempo disponibilizado para a disciplina foi inicialmente de apenas 14 horas-aula (ha), sem muito conteúdo teórico; ela teria que ser mais prática e usar outros meios tecnológicos e instrucionais para sua complementação, o que é exposto em seção posterior.

Em um rápido estudo comparativo de horas-aula, utilizamos as instituições congêneres e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), esta na graduação em Administração e em Engenharia de Produção, mantendo-se o foco no Trabalho de Conclusão de Curso e nas respectivas disciplinas de Metodologia Científica. Com apenas variantes de nomenclaturas, elaboramos a tabela abaixo que compara o total de horas-aula disponibilizadas para o curso completo em matérias acadêmicas e em respectivos estágios de formação.

Tabela 1 - Relação de Ha com o quantitativo de horas do Curso

| IES | Ha | Curso | Relação |
|-------------------------|-----|-------|---------|
| UFRJ - Administração | 270 | 3000 | 9,00% |
| UFRJ - Eng. de Produção | 120 | 3600 | 3,33% |
| EN | 14 | 2250 | 0,62% |
| AFA | 100 | 3000 | 3,33% |
| AMAN | 65 | 2500 | 2,60% |

Fonte: Internet e Academias Militares. Elaboração própria.

Podemos verificar, com os dados levantados e integrantes da tabela 1, que a menor relação que existe entre as ha disponibilizadas e o total que o curso de formação oferta está com a Escola Naval, com menos de 1% de toda a carga horária. Tal situação comprova ser insuficiente o quantitativo de ha para o que se deseja de uma disciplina que é uma prática comum no meio acadêmico e, no caso da grande maioria das Instituições de Ensino Superior, obrigatória. No exemplo utilizado da Engenharia (BRASIL, 2002) e da Administração (BRASIL, 2003), segundo as referidas Diretrizes Curriculares emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, deverão ter

a metodologia da pesquisa e a monografia como requisitos de colação de grau.

Com a oficialização da Disciplina de MTP em 2016, com seu pertencimento no currículo da instituição, deixando, portanto, de ser uma experiência, o seu tempo de hora aula passou para 33ha, a sua relação foi incrementada para 1,47% em relação a toda a carga acadêmica das demais disciplinas. Tal situação, independente da carga horária ter mais que dobrada, ainda está bem aquém do desejado, principalmente em comparação com as demais IES pesquisadas.

3. A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DA PESQUISA NA ESCOLA NAVAL

Quando houve o sinal verde da direção da EN para a introdução da disciplina em questão em caráter introdutório e como experiência, um ponto que não poderia deixar de estar presente no seu Sumário Descritivo, inclusive para o atingimento dos objetivos da MB, é que ela fosse direcionada ao perfil dos oficiais graduados que deveriam ser formados. O documento constituído para os Cursos de Graduação de Oficiais (BRASIL, 2014) expõe o currículo e o perfil do oficial desejado e que a nova disciplina deveria atingir os seguintes aspectos, requisitos e atributos:

[...] II - Requisitos militares

g) analisar os dados disponíveis e tomar decisões corretas, oportunas e adequadas, mesmo em situações difíceis ou sob condições de tensão (capacidade de decisão). [...]

III - Requisitos Psicológicos a) Atributos intelectivos/sensório-motores

III) Organizar as informações verbais para fundamentar a transmissão de ideias através da linguagem oral ou escrita, necessária especialmente na atividade de instrutoria e na elaboração de documentos (raciocínio verbal); VI) Redigir textos com clareza, concisão e correção (expressão escrita). [...]

b) Atributos personalógicos

IX) Aplicar continuamente sua capacidade de resolução de problemas, orientando, assim, as ações a serem tomadas (capacidade de tomar decisão); [...] (BRASIL, 2014, p.2-3, grifo nosso).

Outro fator considerado relevante e que consta do perfil comum aos três Corpos formados na EN foi que o Oficial da Marinha deveria:

[...] possuir, ainda, **uma sólida formação acadêmica** que assegure, ao longo da carreira, sua capacidade de perseguir o contínuo aperfeiçoamento profissional, sujeito, cada vez mais, a transformações velozes e sofisticadas. [...] que dele também se espera **desenvoltura na interpretação** de leis, regulamentos e normas, que contribuam diretamente para sua ação [...]. (BRASIL, 2014, p.5-6, grifo nosso).

Com as experiências adquiridas das Academias congêneres, foi elaborado o Sumário Descritivo para 2014, como uma disciplina em experiência e com pouca carga horária na qual, ao final, o aluno do último ano elaborasse um trabalho monográfico, denominado de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O que foi apresentado como relevante para início do trabalho foi que ele se configurava em uma ótima oportunidade para os Aspirantes exercitarem as suas

capacidades de análise e síntese e para aprimorarem o seu raciocínio lógico e sistematizado, voltado para obtenção de conclusões próprias. O TCC não seria uma narrativa nem uma simples descrição de fatos ou posições doutrinárias, mas a análise, a explicitação e a interpretação dos mesmos.

O objetivo geral da Disciplina criada era, em suma, o de compreender os principais aspectos da metodologia da pesquisa necessários à elaboração de um trabalho monográfico. Para o alcance deste objetivo dos sonhos e com a carga horária dos pesadelos, foram distribuídas as unidades de ensino em quatro, fora a dinâmica da avaliação das pesquisas. As unidades de ensino procuraram retratar e configurar uma “pincelada” na parte teórica e uma liberdade para a pesquisa e a orientação pelos docentes-orientadores. As unidades, com suas respectivas cargas horárias e seus elementos de conteúdo, são expostos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Distribuição das Unidades de Ensino

| Título | Conteúdo programático |
|---|--|
| Técnicas para elaboração de monografias | A importância do conhecimento; distinção entre pesquisa e ciência; o método científico; ferramentas e instrumentos de pesquisa (internet); projeto de pesquisa; desenvolvimento de pesquisa e elaboração de monografias (MO). |
| Normatização do trabalho científico | Plágio, formatação do ECC e normatização segundo Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). |
| Estrutura do trabalho individual | Apresentação básica das partes que compõem uma MO: introdução, desenvolvimento (capítulos), considerações finais; e recomendações (opcional). |
| Pesquisa, desenvolvimento e orientação | O Aspirante desenvolverá sua pesquisa por intermédio de sua livre iniciativa e com a orientação do seu Docente-Orientador (DO). O discente poderá ser licenciado para realizar pesquisa externa, desde que seja dado conhecimento e autorizada por seu Orientador e dentro das normas de licenciamento previstas para o Corpo de Aspirantes. |

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à avaliação, a instituição necessita, ao final de cada ano letivo, realizar a classificação numérica dos seus discentes, do primeiro ao último aluno de cada ano, sendo a característica da avaliação eminentemente somativa. Por isso mesmo existe a necessidade e a determinação de pelo menos uma nota de teste, com peso um, e uma outra nota de prova do período, esta com peso dois. A primeira nota seria a montagem do projeto de pesquisa com a elaboração da Matriz Analítica, sendo sua montagem uma obrigação em todos os cursos de carreira realizados pelo oficial da MB.

A segunda nota, para os requisitos de avaliação da EN, seria o próprio Trabalho de Conclusão de Curso. Ela seria composta por uma média aritmética entre a nota do docente-orientador, que trataria do conteúdo da pesquisa do seu orientando, e a do professor da disciplina, que neste caso seria baseada na normalização do trabalho acadêmico, com verificação de plágio.

Na primeira aula da disciplina foram apresentados aos Aspirantes o Sumário Descritivo de MTP, seu projeto específico, o Calendário de Trabalho, que deveria ser cumprido no ano em curso, e a dinâmica das aulas expositivas e dos demais tempos

que seriam disponibilizados para pesquisar sobre o assunto escolhido e também para contato com os respectivos orientadores.

Desde o início do ano letivo, os Aspirantes fazem opção entre doze assuntos específicos que podem ser pesquisados, como mostrado no quadro a seguir. Devem preencher uma ficha de opção do assunto, escolhem também o seu Docente-Orientador. Do quadro 2, disponibilizado para escolha do assunto, uma premissa deve ser cumprida: os estudos devem ter como foco principal a Marinha do Brasil ou a Escola Naval. Entretanto, em relação aos itens 6 – Estratégia Militar e Naval – e 8 – História Militar e Naval –, os discentes poderiam ter os seus trabalhos desenvolvidos fora da MB, com a possibilidade, inclusive, de realizar estudos no cenário internacional e demais forças militares.

Quadro 2 - Relação de assuntos

| Nº | Assuntos |
|-----------|--|
| 1 | Administração e Gestão Pública |
| 2 | Assuntos da Escola Naval |
| 3 | Ciência, Tecnologia e Inovação e Indústria de Defesa |
| 4 | Direito |
| 5 | Economia e Formação Econômica Brasileira |
| 6 | Estratégia Militar e Naval |
| 7 | Ética e Liderança |
| 8 | História Militar e Naval |
| 9 | Logística e Mobilização |
| 10 | Meio Ambiente e Sustentabilidade |
| 11 | Operações Navais e Navegação |
| 12 | Relações Internacionais e Geopolítica |

Fonte: Elaboração própria.

Para a escolha dos seus orientadores, os discentes foram apresentados a um rol de docentes voluntários para a tarefa de orientação, que escolheram os assuntos sobre os quais teriam conhecimento e com os quais teriam afinidade para uma boa orientação. O corpo docente da instituição é composto por professores do magistério superior militar, do magistério superior civil e por oficiais instrutores, tanto militares da ativa quanto contratados por Tarefa por Tempo Certo.

Em 2016, de um total de 139 docentes, foram escolhidos 63 para serem orientadores. Destes escolhidos, 14 eram professores do magistério militar, 24 militares da ativa e 25 militares da reserva. A relação final com os acertos devidos, tendo no máximo cinco orientandos por orientador, foi divulgada, e os trabalhos de pesquisa e orientação foram iniciados, ficando estipulado pelo Calendário de Trabalho da disciplina que deveria ser realizado entre os meses de março a julho.

3.1. O PROJETO DE INTRODUÇÃO DE MTP E DO TCC

O projeto em si culminará em 2017, sendo composto de quatro fases específicas. A primeira introdutória, com um trabalho monográfico de 10 até quinze páginas e um resumo de até 180 palavras. A segunda, que teve início em 2015, conteve também um *abstract* e menos aulas expositivas, utilizando-se em substituição o ensino à distância para os conteúdos e as atividades. Na terceira fase, a carga horária foi aumentada para 33 tempos de aula e o número de laudas ficou entre 10 e 20, além da apresentação de cerca de 10% dos TCC, escolha essa realizada por sorteio. Na última fase, 2017, será continuado às apresentações à banca, agora com cerca de 30% das monografias.

O que se projetou inicialmente está mostrado no quadro a seguir.

Quadro 3 - Projeto de Implantação do Trabalho de Conclusão de Curso

| Fases | Ano | Objetivos e Ações |
|-------|------|---|
| 1 | 2014 | Disciplina introdutória - TCC - 10 laudas - Resumo |
| 2 | 2015 | Utilização da EaD - <i>Abstract</i> - 15 laudas - Tutoria |
| 3 | 2016 | Matriz Analítica - 20 laudas - Apresentação à banca (10%) |
| 4 | 2017 | TCC - 20 a 30 laudas - Pré-textual - Apresentação à banca (30%) |

Fonte: Elaboração própria.

Existiu, e ainda persiste, um grande óbice para a implantação do projeto dentro do prazo estipulado de quatro anos, que é o número bastante reduzido da carga horária disponibilizada para a disciplina. Um fator de força para tentar diminuir a falta de horas-aula que será introduzido em 2018, a ligação de MTP com as disciplinas Português 2 (POR-2) e Português 1 (POR-1) que são ministradas para o terceiro e o primeiro anos, respectivamente. Em POR-1 seriam trabalhadas as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e a formalização dos trabalhos acadêmicos. Em POR-2 haveria desenvolvimentos sobre o tema da pesquisa científica. Assim, no último ano letivo, o discente estaria preparado para elaborar o seu projeto de pesquisa, por intermédio da elaboração da Matriz Analítica, e o tempo destinado às aulas seria utilizado para o estudo, a orientação e a elaboração da monografia propriamente dita.

3.2. OS PRIMEIROS SINAIS: OS INSTRUMENTOS CONSTRUÍDOS DE APOIO À DISCIPLINA

Como instrumentos de apoio e complementação da carga horária presencial de conteúdos e para pesquisa dos Aspirantes, são utilizadas algumas alternativas fora do ambiente da sala de aula, como um *blog* da disciplina, e o Centro de Estudos Virtuais de Villegagnon (CEVV), uma plataforma disponível na intranet que recebeu todo o material utilizado nas aulas de conteúdo além de outras diversas informações úteis para o bom desempenho de uma pesquisa de autoria dos Aspirantes.

Um *blog* pode ser conceituado como uma espécie de diário pessoal eletrônico frequentemente atualizado. São publicados textos, sons, imagens, vídeos que tornam interessantes e impulsionam a comunicação entre pessoas com os mesmos interesses. O que torna este recurso tecnológico importante numa nova educação é a forma simples em que são “postados” arquivos diversos que poderão ser baixados ou mesmos discutidos e comentados por intermédio de fácil comunicação dos sujeitos que participam do grupo ou mesmo promovendo o envolvimento dos participantes (SENRA; BATISTA, 2011).

Alguns produtos disponíveis para consultas e *downloads* no *blog*: todas as apresentações em *powerpoint* e PDF das aulas de conteúdo; as gravações em MP3 destas mesmas aulas; nove artigos exemplos de autoria do professor da disciplina; conteúdos antiplágio; informações e dicas sobre uma boa pesquisa e uma boa autoria; trabalhos de conclusão de curso das diversas instituições, tanto militares quanto civis, para servirem de consultas; notícias sobre o campo da educação; e diversas dicas de como elaborar questionários e seus tipos, como fazer uma boa introdução, um resumo, e o documento macro em editor de texto *word* para elaboração do TCC, além das principais normas da ABNT que tratam do trabalho acadêmico.

Porém, existe uma dificuldade de termos na EN uma rede *wi-fi* que seja mais ampla e com acesso mais rápido por seus usuários. Foram feitas diversas interpelações por parte dos Aspirantes ao docente da disciplina, sobre as discrepâncias encontradas por eles, principalmente na rede interna, sendo que eles poderiam acessar a internet de suas casas no final de semana, para aqueles alunos residentes na cidade do Rio de Janeiro. Partindo dessa informação, foi dada voz aos discentes que, em resumo, alegaram que:

A maior dificuldade dos Aspirantes da Escola Naval no que tange ao acesso à internet é a possibilidade de ter irrestrito acesso à web em geral, não apenas às redes sociais, mas também a sites ou ferramentas bastante usuais como e-mail e sites de pesquisas acadêmicas. Sem dúvida alguma a importância da Segurança Digital não deve ser desconsiderada.

Expuseram também o que, em suma, significaria a questão da utilização das redes interna e externa na EN:

- 1- não há computadores para todos os aspirantes;
- 2- os computadores existentes estão desatualizados;
- 3- a falta de tempo para acessar devido à rotina; e
- 4- a filtragem feita pelos servidores da Diretoria responsável na MB é muito abrangente, o que impede o acesso a alguns sites inclusive de pesquisa.

Existe também, como apoio ao bom andamento de MTP, o aluno monitor da disciplina, cuja função principal é retransmitir, via *e-mail* coletivo ou *Facebook* da turma de alunos, as diversas informações relevantes e avisos sobre prazos e datas que são emanadas do professor da disciplina, além de ser o porta-voz das dúvidas e facilitador na relação docente-discente. Este autor considera muito importante a presença de um dos integrantes da classe na ligação.

Ainda sobre o pouco tempo das aulas presenciais, foram programados neste

ano, para a segunda semana de agosto, alguns "aulões" de Metodologia da Pesquisa, no período da tarde, para serem sanadas as principais dúvidas ou os erros recorrentes para todos os discentes, sendo o seu escopo a formalização das monografias como preparativo para a entrega final do TCC em setembro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de introdução da disciplina de Metodologia da Pesquisa sofreu um grande óbice: a pouca carga horária disponível, tanto para a apresentação de conteúdo quanto para a pesquisa e a escrita pelos próprios discentes. Sem contarmos com uma orientação mais efetiva e direta dos docentes voluntários para esta tarefa. Existe um caminho interessante com a utilização das disciplinas de Português 1 e 2 como pré-requisito e base de conteúdo para o Trabalho de Conclusão de Curso, este que é realizado no último ano da graduação.

Acredita-se que, com tudo que foi disponibilizado a partir de 2014, como ferramentas instrucionais e de apoio tecnológico, com as várias interpelações nos contatos de corredor e também com os "aulões" sobre forma e normas da ABNT para trabalhos acadêmicos, os alunos formandos poderão desenvolver um bom Trabalho de Conclusão de Curso. Como fator motivacional, os dez melhores trabalhos foram agraciados com um prêmio escolar da EN em 2014, os cinco melhores em 2015 e, em 2016, o melhor aluno da disciplina recebeu um prêmio em solenidade de encerramento do ano letivo. As melhores monografias são submetidas ao Comitê Científico da Revista de Villegagnon como constituição de um banco de artigos para futuras publicações neste compêndio.

Ao se dar prioridade a uma disciplina que tem como fulcro a continuada busca por tentar entender o que nos cerca pela via da pesquisa e do conhecimento, requer-se uma atenção maior daqueles que possam decidir sobre a sua validação como uma disciplina acadêmica importante, integrante de um currículo que procura formar, além de Oficiais para os primeiros postos da carreira militar-naval, cidadãos responsáveis inseridos em um mundo de rápidas mudanças, em uma sociedade do conhecimento.

Aproveitamos e concordamos com as palavras de Carlino e Tech (2012, p.123) sobre o TCC, "[...] entendemos que este é um trabalho de todos, já que, no ensino superior, potencialmente, todos deveriam estar preparados para o ensino da pesquisa". Ação que se estrutura também nas palavras de Paulo Freire (2008, p.29) "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo."

Este estudo, portanto, está ainda em andamento, mas se espera que ao final de 2017, quando o projeto estiver concluído, os Aspirantes possam utilizar o que aprenderam como recurso importante para o seu trabalho profissional e em sua vida acadêmica, tornando-se oficiais críticos e argumentativos.

REFERÊNCIAS

BARRADAS, J. **Levantamento das tendências da Gestão do Conhecimento no Brasil**. 2008. 99f. Dissertação (Curso de Mestrado Profissionalizante em Administração) - Faculdade de Economia e Finanças IBMEC, Rio de Janeiro, 2008.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: EdUFSC; São Paulo: Cortez, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

_____. _____. _____. Resolução CNE/CES 134, de 04 de junho de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 de setembro de 2003.

_____. Marinha do Brasil. Diretoria de Ensino da Marinha. **Cursos de Graduação de Oficiais: Currículo**, Rio de Janeiro, 2014.

CARLINO, E. P.; TECH, Adriano Rogério B. A atividade de iniciação científica na Academia da Força Aérea: pesquisa para que? **Revista da UNIFA**, v.25, n.30, jul. 2012, p.117-124.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (Coleção Leitura).

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HONORATO, H. G. Breve caminhar da formação do Aspirante Intendente na Escola Naval; continuidades e rupturas. **Revista de Villegagnon**, ano VIII, n.8, p.115-121, 2013.

LIMA, J. C. N. (Ed.). **Escola Naval: 200 anos no Brasil**. Rio de Janeiro: Public Editora, 2008.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

SENRA, M. L. B. Uso do *blog* como ferramenta pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa. **Revista Diálogo e Interação FACCRI/FACED**, v.5, Cornélio Procópio, PR, ago. 2011. Disponível em: <
http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/blogs/diartigos69.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

ABSTRACT: This study aims to present the introduction project of the discipline Research Methodology, and specially the Final Paper, that since 2014 is an obligatory instrument for the graduating students of the Naval Academy, a higher education institution (HEI) of the Brazilian Navy. The purpose of the discipline is to understand the main necessary aspects for the elaboration of a final paper, representing an opportunity for the students exercising their analysis and synthesizing abilities. Also, to improve their logical and systematized reasoning, in order to reach their own conclusions. The discipline syllabus components are: (i) monograph elaboration techniques; (ii) scientific paper standardization; (iii) individual work structure; and (iv) research, development and academic advising. The project is organized in procedures developed in four years: 2014, an introductory subject, a Course Conclusion Preparation with about 10 pages; 2015, use of Distance Education methodology, providing more time for research and advising, containing an abstract and 15 pages; 2016, introduction of the Analytic Matrix, that would be the research project, presentation of 10% of the final papers with about 20 pages to an examining board composed by three professors; and 2017, presentation of about 30% of the final papers to an examining commission of three institution professors. This study is still in progress, but, by the end of the project, students are expected to be able to apply what they learned as an important resource in their academic life, extending it to their professional life, making them analytical and questioning officers.

KEYWORDS: Curriculum. Military Higher Education. Naval Academy. Research Methodology. Final Paper.

Sobre as organizadoras

MIRIAM ADALGISA BEDIM GODOY Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1990) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2003). Atualmente é estatutário e pesquisadora da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: problemas de aprendizagem, educação especial, obstrução das vias aéreas superiores, respiração oral e problemas de atenção. Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos

SANDRA APARECIDA MACHADO POLON Possui graduação em pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1995), Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2014). Atualmente é Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão escolar, Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, projeto pedagógico, formação de professores, educação do campo, educação infantil e séries iniciais.

Sobre os autores

ALEXSANDRA DOS SANTOS OLIVEIRA Doutora em Educação (2016) pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES; Mestre em Educação (2008) pela mesma Universidade; Especialista em Gestão e Docência na EAD (2014) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Especialista em Gestão Escolar (Programa Nacional Escola de Gestores- 2013) - UFES; Especialista em Pedagogia Institucional (2010), Instituto Superior de Educação e Cultura; Graduada em Pedagogia (2005) - UFES. Gerente de Educação Cidadã na Secretaria Municipal de Educação de Cariacica/ES; Tutora do curso de Pedagogia a distância - Secretaria de Ensino a Distância - SEAD/UFES. E-mail: ale2013oliveira@gmail.com

ALINE CHALUS VERNICK CARISSIMI Pedagoga e Doutora em Educação - na linha de Políticas Educacionais - UFPR (2016). Mestre em Educação - na linha de Políticas e Gestão da Educação - UFPR (2011). Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico - UFPR (2006) e Educação Infantil - UniCuritiba (2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2004). Atualmente é Pedagoga - Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Coordenadora Estadual do Departamento de Pedagogas da APP-Sindicato. Professora de ensino superior com experiência em cursos de graduação e pós graduação (especialização). Orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso na especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social - UFPR (bolsista). Colaboradora do INEP/MEC na elaboração das avaliações do SAEB (Provinha Brasil, Prova Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA), ENADE e da Prova Nacional de Ingresso na Carreira Docente. Associada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Associada à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Conselheira Titular do Conselho Municipal de Educação de Curitiba de 2010 a 2013

AMANDA MAXIMO SILVA Bacharel em Direito pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Especialista em Direito Administrativo pela Instituição Toledo de Ensino, Mestre em Adolescente em Conflito com a Lei pela Universidade Bandeirante Anhanguera de São Paulo - SP. Advogada. Desenvolve estudos sobre Políticas Públicas. Autora de artigos publicados em periódicos. E-mail: amanda_maximo@hotmail.com

ANA DENISE RIBAS DE OLIVEIRA Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná; Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico pela Universidade Federal do Paraná; Pedagoga Escolar da Prefeitura Municipal de Curitiba - desde 2002; Professora Pedagoga na rede estadual do Paraná - desde 2004; Dirigente da CNTE - Confederação Nacional Trabalhadores em Educação - Gestão: 2011; Dirigente SISMMAC - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba - Gestão: 2005 e 2008

ANA PAULA SOUZA BÁFICA Professora da Rede Municipal de Ensino de Canavieiras- Bahia.

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2015). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2009). E-mail: paulasbafica@hotmail.com

ANTONIA SUELI DA SILVA GOMES TEMÓTEO Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN; Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN; Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS; Membro dos Grupos de pesquisa: Formação, Currículo e Ensino – FORMACE e Formação de professores, Multiletramentos e Identidades – FORMLI. E-mail para contato: suelisilva.17@hotmail.com

BARTOLOMEU JOSÉ RIBEIRO DE SOUSA Professor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduado em Licenciatura em Biologia e Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestre em Educação pela Universidade de Católica de Brasília (UCB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação Básica (GEFINEB). E-mail: bartolomeu.sousa@gmail.com

CLAUDIA ALVES DA SILVA Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Membro dos Grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa Educação e Subjetividade (GEPES) e Grupo Formação, Currículo e Ensino (FORMACE). E-mail para contato: claudiaposeduc@outlook.com

CLAUDIO OLIVEIRA FERNANDES Professor da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo; Graduação em História pela Universidade Uniban/Anhanguera (UNIAN) de São Paulo e Graduação em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Tecnologias, INET, Brasil; Mestrado Profissional em Adolescente em Conflito com a Lei, pela Universidade Anhanguera de São Paulo; Grupo de pesquisa: Associado da (ANPAE) Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação e (IBDECRIA-ABMP) Instituto Brasileiro de Direito da Criança e do Adolescente; E-mail para contato: claudioof@gmail.com

DARLUCE ANDRADE DE QUEIROZ Professora da Rede Municipal de Ensino de Canavieiras-Bahia. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2015). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2010). E-mail: darluceaq@hotmail.com

EDNACELI ABREU DAMASCENO Doutora em Educação (UFMG – 2010). Professora Adjunta do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Mestre em Educação (UNICAMP - 2005) e Graduada em Pedagogia (UECE - 1992). Professora do Curso de Pedagogia, Licenciaturas e da Pós-graduação - Mestrado em Educação. Atua lecionando disciplinas como: Investigação e Prática Pedagógica (Prática de Ensino), Estágio Supervisionado, Didática Geral, Trabalho e

saberes Docentes, Currículo: Organização e Prática e Profissão Docente - na Graduação e Seminário de Pesquisa, Política de Formação de Professores no Brasil e Formação de Professores e Trabalho Docente - na Pós-Graduação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente (GEPPEAC). email: ednaceli@yahoo.com.br

EMILLY GANUM AREAL Possui formação inicial em Letras pela Universidade Federal do Acre (1998), Especialização em Psicopedagogia (FIVE: 2003), MBA em Gerenciamento de Projetos (FGV: 2010), Mestre em Educação (UFAC: 2016). Membro do GEPPEAC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente da Universidade Federal do Acre, desde 2014. Professora convidada do PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores (UFAC) desde 2016. Professora de Língua Portuguesa desde 1997.

GERMANA COSTA PAIXÃO Professora da Universidade Estadual do Ceará. Coordenadora do Curso de Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil. Membro do Corpo Docente do Mestrado Profissional de Ensino de Biologia-PROFBIO. Graduada em Medicina Veterinária pela Universidade Estadual do Ceará. Mestrado em Patologia pela Universidade Federal do Ceará. Vice Líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias Educacionais e Educação a distância. E-mail: germana.paixao@uece.br

GILDECI SANTOS PEREIRA Pedagoga, Especialista em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade (UFPA/Belém); Especialista em Gestão Pública (UFPA); Mestra em Educação e Cultura (UFPA/ PPGEDUC- Campus de Cametá, Professora efetiva da Educação Básica, da Rede municipal de ensino do município de Marabá - PA, atuando na formação continuada da Secretaria Municipal de Educação no Município de Marabá - PA, acompanhando e orientando os professores das escolas do campo em suas práticas pedagógicas, na organização do trabalho pedagógico. E-mail: gil.bela@hotmail.com

HERCULES GUIMARÃES HONORATO Professor da Escola Naval - Rio de Janeiro; Graduação em Ciências Navais - habilitação em Administração de Sistemas; Mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá; Chefe do Centro de Estudos de Ensino da Escola Naval; E-mail para contato: hghhhma@gmail.com

IRANDI PEREIRA Docente (IBDCRIA-ABMP) e membro do Instituto de Cidadania e Direitos Humanos; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação (ANPAE, ANDHEP) e entidades da sociedade civil (FBSP, NECA) e associada; Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP); Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Grupo de pesquisa: Pesquisadora do Observatório de Educação da Universidade Brasil/SP. Diretora do Instituto Brasileiro de Direito da Criança e do Adolescente. Autora de artigos e materiais pedagógicos no campo da criança, adolescente e juventude, educação e serviço social. Bolsista Produtividade

em Pesquisa pela Fundação; E-mail para contato: irandip@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/3312701286183687>

JANE RANGEL ALVES BARBOSA. Universidade Castelo Branco. Centro Universitário de Volta Redonda. Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

JEAN MÁRIO ARAÚJO COSTA Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestrado em Educação pela UFBA, Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Especialista em Política do Planejamento Pedagógico: currículo, didática e avaliação pela UNEB. É Pesquisador do Grupo de Pesquisa Política e Gestão da Educação da UFBA e do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação de Políticas e Projetos Sociais (GAPPS) da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas, Formação de Professores, Atuação do Coordenador Pedagógico, Práticas Pedagógicas, Financiamento da Educação e Organização de Sistemas de Ensino.

JORGE FERNANDES Professor da Universidade Federal do Acre; Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre; Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Acre. Especialista em Políticas Públicas, com ênfase em gênero e raça pela UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto 2012. Autor dos livros: *“Negros na Amazônia acreana”* (2012) e *“Da trajetória escolar ao sucesso profissional: narrativas de professoras e professores negros”* (2017). Autor do artigo: A mestiçagem na região amazônica versus estatuto da igualdade racial. Coautor do artigo: A construção possível do projeto político-pedagógico da escola: um relato de experiência a partir do esforço coletivo.

JOSÉ NELSON ARRUDA FILHO Professor da Universidade Estadual do Ceará. Coordenador do Curso de Especialização em Gestão Pedagógica da Escola Básica da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Mestrado em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa Tecnologias Educacionais e Educação a distância. E-mail: nelson.arruda@uece.br

JUCELI BENGERT LIMA Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ; Licenciatura em Matemática pela Fundação Universidade do Rio Grande – FURG; Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Pernambuco – UFPE; Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade - GPIEDUC; E-mail para contato: juceli.bengert@fundaj.gov.br

LÍVIA CRISTINA RIBEIRO DOS REIS Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail para contato: liviacristinarr@hotmail.com

LÚCIA DE FÁTIMA MELO Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (1992); Especialização em Currículo e Avaliação Educacional pela Universidade Federal do Acre (1996); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Doutorado em Educação: conhecimento e inclusão social pela UFMG na linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais: concepção, implementação e avaliação (2010). É professora adjunta da Universidade Federal do Acre, lotada no Centro de Educação, Letras e Artes, onde atua na Graduação nas seguintes áreas: Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino; Gestão Escolar e Organização Curricular e Gestão da Escola e na Pós Graduação "Stricto Sensu", Mestrado em Educação, onde trabalha a disciplina Estado, Políticas Públicas e Educação e orienta estudos com foco nas políticas educacionais e na gestão escolar. Vice Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente - GEPPEAC, com pesquisas nas linhas: políticas educacionais e gestão escolar.

LUIS CARLOS SALES Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1999). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, representações sociais, Política Educacional, financiamento da educação, formação de professores e qualidade na educação. Ex-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI e ex-chefe do Departamento de Fundamentos da Educação/CCE/UFPI. Foi assessor Pedagógico e Secretário Executivo da Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Foi avaliador da CAPES (triênio 2007, 2008 e 2009). Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI (Mestrado e Doutorado) e do Departamento de Fundamentos da Educação/CCE/UFPI.

LUZINETE BARBOSA LYRIO Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU) da Universidade Salvador (UNIFACS); Mestra em Desenvolvimento Regional e Urbano pela UNIFACS; Mestra em Ciência da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; Especialista em Direito Educacional; Planejamento Educacional e Gestão Educacional; Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Supervisora Geral da Rede de Assistência Técnica para Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação do Estado Bahia por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação (2016 e 2017). Área de atuação: Formação de Professores, Gestão Educacional, Políticas Públicas Educacionais, Planejamento Educacional.

MANOEL ZÓZIMO NETO Assistente em Ciência e Tecnologia - Fundação Joaquim Nabuco Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Bacharel em Direito pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO. Especialista em Formação de Professores Pela Universidade Federal Rural de Pernambuco –

UFRPE. Mestrado em Ciência da Educação pela Universidade da Madeira – Uma. Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade - GPIEDUC; Coordenador Técnico e Logístico dos Cursos de atualização em gestão escolar. Elaboração e construção de projeto de pesquisa, Atualização e prática em educação infantil – Fundação Joaquim Nabuco. E-mail: zozimo@hotmail.com.

MARIA SUELI CORRÊA DOS PRAZERES Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA); Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC da Universidade Federal do Pará (UFPA); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Grupo de pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina - GEPECART

NOÁDIA MUNHOZ PEREIRA Licenciada em Pedagogia pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)- (2004) Mestre em Educação pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)- (2008) Doutoranda em Educação pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU) – (2014-2018) Contato: e-mail: noadia.pereira@ufu.br

ODETE DA CRUZ MENDES Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA); Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC da Universidade Federal do Pará (UFPA); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Grupo de pesquisa em Educação Superior –GEPES

PATRÍCIA MARIA UCHÔA SIMÕES Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ; Membro do corpo docente do Programa de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades – PPGECI da FUNDAJ/UFRPE; Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade - GPIEDUC; E-mail para contato: patricia.simoies@fundaj.gov.br.

RAIMUNDA MARIA DA CUNHA RIBEIRO Professora da Universidade Estadual do Piauí. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós Doutorado em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina/Campus de Joaçaba-Sc. Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais. E-mail para contato: raicribeiro@ig.com.br

ROSA ELISA MIRRA BARONE Graduada em Ciências Sociais pela Universidade

Estadual Paulista (Araraquara), Mestre e Doutora em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Desenvolve trabalhos voltados para as áreas de Educação e Políticas Públicas, Educação e Trabalho considerando diferentes contextos. Além dos artigos publicados em periódicos, é autora de *Canteiro-escola: trabalho e educação na construção civil* (EDUC/FAPESP, 1999), co-organizadora dos livros *Educação e Políticas Públicas: tópicos para o debate* (Junqueira & Marin, 2007), *Formação de Pedagogos e Cotidiano Escolar* (Alexa Cultural, 2009), *Qualificação profissional em Construção. Formação e aprendizagem na Construção Civil*. (CRV Editora, 2014), *Juventude e trabalho: desafios no mundo contemporâneo* (EDUFBA, no prelo). E-mail: rebarone@uol.com.br

ROSE CLEIA RAMOS DA SILVA Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação Básica (GEFINEB). E-mail: rosecleia.ufmt@gmail.com

SARA ROZINDA MARTINS MOURA SÁ DOS PASSOS Fundação Cesgranrio. Belford Roxo/RJ.

SÍLVIA MARIA OLIVEIRA DE SOUZA Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, ESPECIALIZAÇÃO em Docência do Ensino Superior, também pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, ESPECIALIZAÇÃO em Gestão da Educação Municipal pela Universidade Federal de Tocantins - UFTO, MESTRA em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Tem experiência na área da educação como Secretária Adjunta de Educação, docente, administradora escolar, coordenadora pedagógica, supervisora e assessora de programas e projetos educacionais. É pesquisadora de políticas públicas educacionais e atualmente pesquisa a política do Programa Mais Educação. Atualmente é Assessora de Planejamento e Gestão na Secretaria Municipal de Educação de Codó - MA.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-49-3



9 788593 243493